

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM PSZICHOLÓGIAI TANSZÉK

BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

A MANIPULÁCIÓS CSELEKVÉS ÉS AZ INTELLEKTUS
FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE ÓVODÁS KORBAN

ÍRTA: BENCSIK ENDRE

SZEGED, 1984

TARTALOM

I.	BEVEZETÉS	1
	1. A témaválasztás indoklása.	1
	2. A vizsgálat célkitűzései	15
	3. A kutatás módszerei.	19
II.	A MANIPULÁCIÓS CSELEKVÉS ÉS AZ INTELLEKTUS FEJLETTSÉGÉNEK MUTATÓI.	21
	1. A manipuláció.	21
	2. Az intellektus	35
	3. A gyakorlati cselekvés	43
III.	A FEJLESZTŐ FOGLALKOZÁSOK PSZICHOLÓGIAI HATÁSA.	57
	1. A gyermekcsoport jellemzői	60
	2. A fejlesztés elméleti alapjai.	73
	3. A fejlesztő foglalkozások.	80
IV.	ÖSSZEGEZÉS.	101
V.	MELLÉKLETEK	106
VI.	IRODALOM.	123

I. BEVEZETÉS

1. A témaválasztás indoklása

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól szóló 1972-es határozata az eddigi eredmények számbavétele, elismerése után kimondja, hogy "...haladéktalanul el kell kezdeni és néhány éven belül tudományos elemzések-re támaszkodva ki kell dolgozni a köznevelési rendszer távlati továbbfejlesztésének fő irányait, az ennek megfelelő iskolarendszer szerkezetét és tartalmát, valamint a helyes-ségüket ellenőrző kísérleteket is le kell folytatni."

Az MSZMP. XI. Kongresszusa 1975-ben - kapcsolódva az 1972-es határozathoz, és felhasználva az eddigi kutatások eredményeit - a következőket hangsúlyozza: "Tovább csökkentjük az oktatási, a tanulási feltételekben meglevő különbségeket, hogy a felnövekvő ifju nemzedék életpályájának alakulásában a szociális körülményeknek már ne legyen lényeges szerepük... Különös gonddal kell foglalkozni az óvodák, az általános iskolák fejlesztésével."

Az idézett pártdokumentumokban foglaltak nyomán széleskörű kutató-elemző munka indult meg. Ennek eredményeit szintetizálta az a dokumentum, amely 1981-ben hivatali használatra jelent meg "Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére /Tervezet/" címen. Ebben a dokumentumban a "II. El-lentmondások, fogyatékok a közoktatási rendszer működésében" című fejezetben a következőket olvashatjuk: "A gyermekek - főként szociális-kulturális, családi és települési környezetüktől függően - nagyon eltérő feltételek

/ismeretek, motivációk/ és esélyek mellett kezdik meg tanulmányaikat." /I.m./

A MSZMP. KB 1982. április 7-én ismét foglalkozott a problémakörrel. Az "Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei" című dokumentumban megállapították, hogy a 72-es határozat óta nagymérvű és igen gazdag eredményeket hozó fejlődés tapasztalható, de a fejlődésre inkább az extenzív jelleg volt a jellemző. Át kell térni az intenzív fejlesztési szakaszra. Óvári Miklós előadói beszédében - az eredmények regisztrálása után - kiemelte azt, hogy "A gondokat jelenleg és várhatóan a következő időszakban is elsősorban az okozza, hogy az iskola az elvárhatónál és a lehetségesnél jóval kevesebb segítséget tud nyújtani az olyan gyermekeknek, akiknek családi környezete sem megfelelő ösztönzést, sem konkrét támogatást nem tud nyújtani az iskolai tanulmányok sikeres folytatásához. Ezeknek a gyermekeknek jelentős része ma is tulkorosként végzi el az általános iskolát, akik közülük továbbtanulnak, a középfoku oktatásban nehezen tudják megállni a helyüket, s az átlagosnál jóval többben morzsolódnak le. A következő évek egyik alapvető közoktatáspolitikai és pedagógiai feladata az ilyen, különböző okokból hátrányos helyzetű gyermekek fokozottabb támogatásának kibontakoztatása, célravezető pedagógiai megoldások kutatásokon és kísérleteken alapuló kidolgozása." /I.m./

Ugy tűnhet, hogy a fenti megállapítások csak az isko-

lákra vonatkoznak, s nem érintik az óvodát. A "150 éves a magyar óvoda" címmel Kecskeméten megrendezett országos ünnepségen Polinszky Károly /1978/ oktatási miniszter hangsúlyozta a következőket: "Az óvoda - a törvény szövege szerint - ma még nem tartozik az alsófoku intézmények fogalmába. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy az alsófoku oktatási intézmény végzése minden gyermek számára kötelező. Az óvodát nem tehetjük kötelezővé. Szemléletünkben azonban az óvoda gyakorlatilag közoktatásunk szerves részévé vált."

A fentiekből következően nemcsak szemléletbeli, hanem gyakorlati vonatkozásban is szerves része az óvoda a közoktatási rendszerünknek. Az Óvodai Nevelés Programja /1971/ az óvodát a közoktatási rendszerünk alsó láncszemének nevezi, s az óvoda egyik központi funkcióját az iskolára való előkészítésben látja.

A 3-6 éves populáció 1980-ban 90 százalékos, 1982-ben pedig már 94 százalékos arányban részesül óvodai nevelésben. Valóban csak a törvény szerinti kodifikálás hiányzik ahhoz, hogy az óvoda kötelezővé váljon. /Természetesen más kérdés az, hogy a jelenlegi magyarországi települési viszonyok miatt mikor lehet a kodifikáláshoz szükséges 100 százalékos ellátottságot elérni/.

Az óvodai nevelés programjának korszerűsítéséhez kiadott szempontok szerint: "Az óvoda jelenleg sem független az iskolától és a jövőben sem lehet az: 1. Társadalmi funkciója az alapozó nevelésben, oktatásban való részvétel útján az esélyegyenlőség elősegítése. Rossz alapozással a gyermekek iskolai indulása kudarcra lenne ítélve. 2. A

gyermek az óvodából kilépve az iskolában folytatják az életüket. Testi, lelki beilleszkedésük személyiségzavar nélkül akkor lehetséges, ha az óvodában szükséges és realis terhelést a személyiség minden /testi, érzelmi, értelmi, akarati/ szférájában megkapják, ha az óvodai élet tartalma, légköre az iskolai közösségbe lépésre aktivizáló erőként hat és nem megtorpanást okoz."

Ebből következően fokozódik az óvoda, illetve az óvónő szerepének jelentősége: "...az óvoda az első általánosan elterjedt közoktatási intézmény, amelybe a gyermek bekerül, az óvónő az első szakképzett pedagógus, aki adekvát hatást tud gyakorolni gyermekre-szülőre egyaránt annak érdekében, hogy a személyiségfejlődés tendenciája és folyamata harmonikus legyen" /Hermann Alice, 1960/.

A fentiek mellett a mindennapos gyakorlati tapasztalat is azt mutatja, hogy az óvodának segítenie kell korrigálni, kompenzálni azokat a negatív hatásokat, amelyek a gyermeket a családban érik, s amelyek a személyiségfejlődését diszharmonikus irányba terelhetik. Ez a diszharmonikus tendencia olyan mértékű is lehet, hogy idővel irreverzibilissé válik. Ha viszont "...a korai szakaszok bármelyikében akár spontán, akár szakbeavatkozásra a gyermek körülményei megváltoznak, a folyamat megállhat és a fejlődés visszakerülhet az egészséges vonalra" /György Julia, 1970/.

Az óvoda, illetve az óvónő felelőssége tehát egyértelműen jelentős. Felvetődik azonban a kérdés, hogy a hátrányok megszüntetése, az esélyegyenlőség megteremtése, a

diszharmonikus fejlődés prevenciója vagy megszakítása érdekében mit tud tenni az óvoda, mire képes, mire alkalmas a napjaink óvodás gyermekeinek személyiségformáló munkáját végző óvónő.

A MM. Tudományszervezési és Informatikai Intézete által közreadott statisztikai adatok szerint 1982-ben a ténylegesen foglalkoztatott óvónők száma 31.822 volt. Közülük képesítéssel nem rendelkeztek 1872-en. Ez az óvónői munkát végzőknek 5,6 %-a.

A képesítés nélkülieket nem számítva megállapíthatjuk, hogy napjainkban 3féle alapképzettségű óvónők dolgoznak az óvodákban:

- a/ Az általános iskola 8 osztályára épülő, 3 éves középfoku képzőkben végzettek. Számuk nem elhanyagolható, mert 1958-ban még többszázan végeztek. Oklevelük megszerzésekor 17 évesek voltak, s ezért ők még kb. 1995-ig aktívak lesznek. Ezek többsége nem is tanult tovább, leginkább csak a többé-kevésbé hatékony szakmai továbbképzésekben vettek részt, s az is köztudott, hogy az ötvenes évek elején milyen volt a pszichológia, és a pszichológia oktatásának helyzete hazánkban.
- b/ Az óvónői szakközépiskolát végzettek. Ők lényegében szakközépiskolai érettségi bizonyítvány birtokában végzik óvónői munkájukat. Tanultak ugyan általános-, fejlődés- és pedagógiai pszichológiát, de mindenből csak egy keveset, hiszen az ő esetükben is jelentkezik az a probléma, hogy középiskolás korukban nem tudhatnak kellő mennyiségű és minőségű általános és szakmai ismeret-

tek birtokába jutni.

c/ A felsőfoku óvónőképző intézetekben végzettek. Ők középiskolai érettségi után 2 éves képzési idő alatt készülnek fel hivatásukra. Százalékos arányukat tekintve a korábban idézett kimutatás szerint a ténylegesen dolgozó óvónők 61,7 %-át képviselik. Felkészültségük? Erre elsősorban az alapképzettségük elemzése révén kaphatunk választ, hiszen köztudott, hogy a továbbképzésük zömmel esetleges, központilag még nem megoldott. Képzési idejük félévekben és hetekben a következő: I-III. félév 15 hét. Ez persze a maximum, de figyelembe kell vennünk az őszi mezőgazdasági munkákat, az esetleges oktatási szüneteket, /stb/ is. A IV. félévben 11 héttel számolhatunk, mert ekkor van a 4 hetes kötelező területi szakmai gyakorlatuk. Pszichológiát három féléven át tanulnak. Az első félévben általános-, a másodikban fejlődés-, a harmadikban pedagógiai pszichológiát. A heti óraszámokat alapul véve és arra a szinte illuzórikus feltételezésre hagyatkozva, hogy egyetlen óra sem marad el, mindösszesen 135 órát fordíthatunk előadásokra és szemináriumokra az egész képzésük során. Ez az óraszám

és a tantervi anyag megegyezik a tanító- és a tanárképző főiskolák óraszámával és anyagával. /1976-ban lépett életbe a pedagógusképzés egységes tanterve/. Azóta /1981-ben/ a tanítóképző főiskolákon egy féléven át heti 2 órában foglalkoznak a korrekciós neveléssel, de az óvónőképzőkben a helyzet mindeddig változatlan.

A jelenlegi tanterv kiadása előtti időszakban egy

féléven át tanultak az óvónőjelöltek gyógypedagógiai alapismereteket. Ezt a tárgyat felváltotta azonban a vezetéselmélet, s ezért jelenleg nincs olyan pszichológiai tárgyunk, amelynek anyaga nem csupán az "átlagos" az "óvodás koru" gyermekekkel való bánásmódra készítene fel, hanem az eltérő fejlődési tempójú gyermekekkel is foglalkozna; vagy olyan, amely a korábban felvázolt preventív, illetve korrekciós feladatok gyakorlásához jelentene felkészítést. Fakultativ jelleggel működik ugyan a felsőfoku képzők egy részében ún. "korrekciós nevelés speciálkollégium", de ez csak azokban az intézetekben van, amelyekben a személyi feltételek /oktatók felkészültsége, érdeklődése, stb./ megvannak. Ez négy féléven át heti 2 órás foglalkozást jelent ugyan, de - éppen fakultativ jellegénél fogva - csak a hallgatók egy részének /kb. 10-12 %/ adhat valamiféle többletet a felkészüléshez.

A pedagógiai tárgyak tantervi anyagában sem szerepel ilyen jellegű ismeretanyag.

Ilyen körülmények között egyértelműen állitható, hogy az óvónők zömének nincs meg az a pedagógiai, pszichológiai és módszertani kulturáltsága, amelynek birtokában a speciális feladataikat jó hatásfokkal oldhatnák meg.

Az MSZMP Politikai Bizottsága 1981. évi februári - a felsőoktatás korszerűsítésével kapcsolatos - határozata nyomán megindult az óvónőképzők tanterveinek korszerűsítési munkálata. A készülő tantervben - az egyes diszciplínák anyagának integrálásával, átrendezésével és észszerű koncentrációjával - már szerepelni fognak a fentebb

hiányolt tartalmi követelmények. Az új tanterv - amelynek kidolgozását mi irányítjuk - várhatóan 1984 szeptemberében kerül bevezetésre. A kétéves képzési időt tekintve tehát csak 1986-ban végeznek olyan óvónők, akik a fentebb vázolt differenciáltabb feladatok eredményesebb elvégzéséhez a jelenleginél jobb felkészítést kaphatnak.

E körülmények arra készítetnek bennünket, hogy olyan eljárásokat, módszereket keressünk, amelyek a korábbi, illetve a jelenlegi képzési anyagra építve alkalmazhatók az óvodai nevelésben s képesek azt továbbfejleszteni. A szükség igényli tehát, hogy azokra az elméleti ismeretekre építsünk, amelyekkel a jelenleg dolgozó óvónők rendelkeznek, illetve amelyeket a birtokukban lévő tankönyvből felfrissíthetnek vagy bővíthetnek. /A problémakörrel ugyan mind gazdagabb szakirodalom is foglalkozik, azonban ezek nem mindenki számára hozzáférhetők, de tapasztalatból tudjuk azt is, hogy a területen - különösen kis településeken - dolgozó óvónők objektív és szubjektív okok miatt viszonylag kevés időt fordítanak pedagógiai-pszichológiai önképzésükre. A felügyelet is elsősorban a praktikumot igényli/.

A praktícizmus és a nem kellő elméleti megalapozottság pedig szinte szükségszerűen magával hozza az olyan nemkívánatos jelenségeket /a szubjektivitás, a kellő megalapozottság nélküli véleményalkotás, az elhamarkodott általánosítás, a sablonos eljárások alkalmazása, stb./, amelyek károsan befolyásolják a pedagógiai tevékenységet.

Mi sem szeretnénk az említett hibákba esni. Ezért

nem általánosítunk, hanem csak azt hangsúlyozzuk, hogy közvetett tapasztalataink szerint az említett hibák előfordulása nem ritka jelenség. Szinte minden óvónő észreveszi, ha egy-egy gyermek eltér az átlagtól - különösen akkor, amikor ez az eltérés negatív irányú. Ugyanakkor - természetesen nem ilyen nagy általánosságban - egy részük "megfellebbezik" arról, hogy az eltérés multifaktorális okságát feltárja. Helyette kategorikus - olykor dehonesztáló - kijelentéseket tesznek, azaz "beskatulyázzák" a gyermeket. Így fordulhat elő, hogy a manipulációs téren retardált gyermeket - ha az éppen a retardációja következtében gátlásossá vált - a "lusta" kategóriájába, ha pedig retardációját esetleg inadekvát módon /pl. agresszivitással/ próbálja kompenzálni a "rossz gyermek" kategóriájába sorolják. Az sem ritka, hogy a mentálisan retardált gyerekekről "megfellebbezhetetlenül" állítják, hogy "gyógypedagógiai alany" stb. A gyakorlatot ismerő embernek tudomása van olyan esetekről, amikor keresnek ugyan okságot, de a multifaktorális szemlélet érvényesítése helyett egy tényezőt - pl. az örökletességet - emelnek ki, ezért megközelítésük statikussá, nevelői magatartásuk egyoldaluvá válik.

Éppen ezért tartjuk szükségesnek a következők hangsúlyozását:

"A nevelés végtelenül komplex folyamat, amelynek igen sok tényezője van... Hiba lenne tehát egy soktényezős folyamatot csak egyetlen tényezőből vizsgálni, az igen sok, egyaránt érvényes törvény közül csak egyet kiragadni, és mindent ezzel magyarázni." /Kelemen, 1962/. Ez hatványozot-

tan érvényes az óvodai nevelésre, az óvónő pedagógiai tevékenységére, mert "...az óvodában történik a felnőtt ember személyiségvonásainak megalapozása /Óvodai Nevelés Programja, 1972/, "...az óvónő az első hivatott pedagógus, aki szakértelemmel, de ugyanakkor anyai módon tud hatni a gyermekekre - kihasználva annak nagyfokú plaszticitását és a hatás viszonylagos koraiságát /Hermann A., 1963/. Csak nagyon alapos munkával lehet megvalósítani az óvodai nevelés egyik legfőbb feladatát, a gyermekek iskolaéretté tételét, eljuttatni a gyermeket az iskolakészültség /Nagy, 1974/ fokára.

A személyiségvonások megalapozásáért felelős óvónőnek tisztában kell lenni azzal, hogy "A tevékenység különböző formáinak feltételei között megy végbe az óvodáskorú gyermek sokoldalú pszichikai fejlődése" /Duró, 1969/. "Az óvodás gyermekekre jellemző testi és lelki fejlődés gyorsult ütemű előrehaladásának legfőbb jellegzetessége az iskolaérettség fontosabb pszichológiai feltételeinek kialakulása. A kisgyermekkor tipikus fejlődési eredményei - járás, tárgyi cselekvés, beszéd - ebben a periódusban az önállóság és az aktivitás sokoldalubb kibontakozásának tényezőivé lesznek. Az önállóság fokozódása megváltoztatja a gyermeknek a felnőttekhez, a környezethez való korábbi viszonyát, kiszélesíti a valóság mélyebb megismerésének lehetőségeit és új elemekkel gazdagítja tevékenységének formáit. Óvodáskorban a tevékenység fő formája a játék, melynek döntő szerepe van a gyermek megismerő-érzelmi-akarati szférájának fejlődésében és személyiségének kezdeti kialakulásá-

ban. A játék mellett a tanulás és a munka elemeivel bővül a gyermek tevékenységi köre, amelyek majd az iskoláskorban tesznek szert különleges jelentőségre." /Duró, im./

D. B. Elkonyin /1964/ a domináló, vagy másképpen fő tevékenységi forma sajátosságai közül a következőket említi meg:

- "a/ Ez olyan tevékenység, amelyben legteljesebben kifejeződnek a gyermek adott fejlődési periódusának tipikus kapcsolatai - s ezeken keresztül a valósághoz való viszonya.
- b/ A fő tevékenységi forma a környező valóság olyan elemeivel hozza kapcsolatba a gyermeket, amelyek a szóbanforgó szakaszban pszichikai fejlődésének forrásait jelentik.
- c/ Adott perióduson belül elsősorban a fő tevékenységi formától függenek a személyiség legfontosabb pszichikai sajátosságainak változásai.
- d/ A domináló tevékenységben indul meg a gyermek főbb pszichikus folyamatainak kialakulása vagy átszerveződése."

Szervesen illeszkedik a fentiekhez A. Ny. Leontyev /1979/ által megfogalmazott gondolat, mi szerint "Az emberi személyiség reális alapja azoknak a tényleges realizálódó társadalmi viszonyoknak az összességé, amelyek megvalósulásának az ember tevékenysége is része. Pontosabban az ember sokféle tevékenységének összességében megy végbe a személyiségformálódás."

A manipuláció és az intellektus kapcsolatrendszerének

kimutatása igényli, hogy körülírjuk a tevékenység problémakörét. Leontyev /1979/ szerint "Tevékenységnak azt a folyamatot nevezzük, amelyet valamely szükségletet tárgyiasító motívum kelt és irányít. Az egyes emberi tevékenységek fő "összetevői" az őket megvalósító cselekvések. Cselekvésnek azt a folyamatot nevezzük, amely az anticipált eredménynek, vagyis egy tudatos célnak van alárendelve." A cselekvés kivitelezésének módjait pedig műveleteknek nevezi Leontyev. A tevékenység-cselekvés-művelet komplex egysége egyértelmű kapcsolatban van a motívum-cél-feltétel hierarchikus egységével.

A cselekvés és az intellektus közötti kapcsolatra Galperin /1974/ gondolatának idézésével kívánunk rámutatni: "A cselekvéssel együtt alakulnak ki a cselekvés objektumaira vonatkozó érzéki képmások és fogalmak. Valójában tehát a cselekvés, a képmások és a fogalmak kialakulása ugyanazon folyamat különböző oldalai." Lényegében tehát eljutottunk a cselekvés interiorizálódása révén az intellektuális fejlődéshez /Leontyev 1979, Elkonyin 1964, Wallon 1971, stb./, illetve ezek kapcsolatrendszeréhez.

Témánk fentebb vázolt általánosabb összefüggései után fontosnak véljük azt, hogy röviden vázoljuk saját vizsgálataink leglényegesebb elméleti kiindulópontjait, amelyek orientálnak bennünket munkánkban.

A személyiség sohasem statikus, hanem mindig dinamikus kategória. "...az emberi személyiség - az egyéntől eltérően - semmilyen értelemben nem létezik a tevékenysége előtt; mint a tudat, a személyiség is a tevékenységből szü-

letik, formálódik. Az emberi személyiség valóban tudományos pszichológiai értelmezéséhez a kulcs: a személyiség születésének és fejlődésének, átalakulásának tanulmányozása a meghatározott társadalmi feltételek között folyó tevékenységben," /Leontyev, 1979/. Ehhez kapcsolhatjuk Rubinstein /1964/ megállapítását, mi szerint "...az életmód közvetlenül, vagy közvetve meghatározó szerepet játszik a szerkezet és a funkció egységben való fejlődésében, az életmódnak a szerkezetre gyakorolt hatását pedig a funkció közvetíti."

A fentebb idézett gondolatokhoz szervesen illeszkedik, s ezért célszerű ismét Rubinsteint /1964/ idézni: "A személyiség pszichikus tulajdonságai nem eleve meglevő adottságok, hanem a tevékenység folyamatában alakulnak és fejlődnek. Ahogy a szervezet sem előbb fejlődik, hogy majd azután funkcionálni kezdjen, hanem funkcionálás közben fejlődik, ugyanugy a személyiség sem előbb alakul, hogy majd aztán cselekedni kezdjen, hanem cselekvés közben, magában a tevékenysége menetében alakul. A személyiség a cselekvésben alakul ki és ugyancsak a cselekvésben nyilvánul is meg. Mint a tevékenység alanya előfeltétele, egyszersmind eredménye is a tevékenységnek."

A tevékenység azonban mindig valamiféle közegben - természeti, társadalmi környezetben - zajlik le úgy, hogy a tevékenység és a környezet bizonyos mértékű kölcsönhatása, mégpedig fejlődést is eredményező kölcsönhatása is érvényesül. Különösen így van ez a gyermeki tevékenység, pl. a manipulációs cselekvés esetében. A gyermek-

ben fellelhető, a kezdeti spontán reakciókra épülő mozgás-motiváltság is csak akkor realizálódhat, ha arra az öt körülvevő környezet - az a természeti és társadalmi viszonyrendszer amelyben él - lehetőséget ad, illetve ha a gyermeket tevékenységre készítető hatások érik.

Közismert, hogy napjaink társadalmi mobilizálódása, az átrétegeződés, az urbanizálódás ütemének gyorsulása, a tudományos-technikai forradalom, /stb./ révén intenzíven változik az életmód. Az is több mint feltételezés, hogy az életmódbeli változások kihatnak a gyermeki tevékenység legkülönbözőbb formáira. Ezen hatások eredménye lehet:

- a/ gátló,
- b/ lehetőséget biztosító,
- c/ készítető jellegű.

Mindezek alapján indokoltnak véltük vizsgálat tárgyává tenni azt, hogy a jelenlegi megváltozott - illetve állandóan változó - életmód, az a környezet, amelyben a mai óvodás korú gyermekek élnek, milyen módon és mértékben hat a gyermeki tevékenységre és ezen keresztül a személyiségfejlődésre. Ilyen értelemben tehát a tevékenység és a gyermeki személyiségfejlődés kölcsönhatását kívántuk vizsgálni, mégpedig úgy, hogy megkíséreltük összevetni a tevékenység és a személyiségfejlődés kölcsönhatását a gyermeket körülvevő környezeti viszonylatokkal, életmóddal, azaz a tevékenység, a személyiségfejlődés, és a környezet dialektikus kapcsolatrendszerét igyekeztünk kimutatni.

Tekintettel azonban arra, hogy a tevékenység önmagában, a személyiség önmagában és nemkülönben a környezet is

igen soktényezős, összetett kategória, nem vállalkozhattunk arra, hogy valamennyi összetevőt elemezzünk. Nemcsak hogy erre nem vállalkozhattunk, hanem arra kellett szorítkoznunk, hogy vizsgálódási körünket szűkítsük. Hangsúlyozva tehát az említett kategóriák igen bonyolult, sok összetevőből álló voltát, vizsgálatainkat a következőkre szűkítettük le:

A tevékenység kategóriájában a manipulációs tevékenységre, annak fejlődésére-fejlesztésére koncentráltunk.

A személyiség kategóriájában pedig elsősorban az intellektuális szférára irányítottuk vizsgálatainkat.

Ezen korlátozó válogatásunk nem volt önkényes. A dolgozatunk bevezetőjében kifejtett óvodai funkciók /iskola-előkészítés, esélyegyenlőség megteremtése, felzárkóztatás, korrigáló-kompenzáló funkció/ terén mutatkozó ellentmondások, funkciózavarok képezték a választásunk egyik okát. A másik ok pedig az, hogy evidens a manipulációs cselekvés és az intellektuális fejlődés kölcsönhatása, de azt a gyakorlatban nem mindig veszik figyelembe.

2. A vizsgálat célkitűzései

Vizsgálataink során tehát arra igyekeztünk választ keresni, hogy mi a környezet szerepe a manipulációs tevékenység /ennek lehetőségei biztosításában, az erre való készítésben/ és a tevékenység révén az intellektuális fejlődésben. Más megfogalmazással azt kívántuk vizsgálni, hogy milyen a fejlődés üteme, illetve hogy milyen összefüggés mutatható ki a manipulációs tevékenység és az intellektuális fejlődés viszonylatában a különböző környeze-

ti viszonyok között, tehát különböző életmódban élő gyermekek esetében. Természetesen mindezt nem öncélúan, nem is elsősorban szociológiai aspektusból végeztük, hanem az ellensúlyozás szándékától vezettetve.

Az otthoni környezet és az abból adódó életmód határait figyelembe véve háromféle csoportosításban választottuk meg a gyermekanyagot:

1. Olyan gyermekek, akik otthonában nincsenek modern telekommunikációs eszközök /rádió, TV/, játéklehetőségük egyoldalú, vagy szegényes, manipulációs téren korlátozottak, tanyán élnek, lumpenproletár, antiszociális beállítottságú és magatartású szülők gyermekei/, illetve a szülők szociális helyzete, mentalitása, műveltsége, vagy egyéb okok miatt az otthoni környezetükben élő felnőttektől is kevesebb verbális információt szerezhetnek. Ezeket a gyermekeket az egyszerűség kedvéért - a különböző okcsoportok feltárása után - "ingerszegény környezetben élő" gyűjtőfogalomba soroltuk, és a későbbiekben is az "ingerszegény" jelzőt használjuk, amikor róluk, azaz az 1. számú csoportba tartozókról lesz szó.
2. Olyanok, akiknek otthona gazdag információs környezetet jelent /jó lakásviszonyok, rádió, TV megléte, stb./, de életmódjuk valamilyen oknál fogva úgy alakult, hogy manipulációs tevékenységük, illetve annak lehetőségei korlátozottak. /A részletesebb elemzés során fény derült arra, hogy ezek a gyermekek zöme lakótelepen, modern - többségében új - lakásban la-

kik, szüleik pedig általában nagyon elfoglaltak/.

3. Olyanok, akik otthon is optimális információs közegben élnek /nemcsak a rádió és a TV, hanem a felnőtt családtagokkal való kommunikatív lehetőségeik révén is/, és manipulációs tevékenységi lehetőségük is kellően biztosított.

Mindhárom csoport valamennyi tagja óvodába jár. Az óvodák között vannak városi, községi és kistelepülési óvodák is, - mint ahogy a lakóhelyük vonatkozásában is mutatkozik eltérés. A meritési bázis kiválasztásánál ugyanis figyelemmel voltunk az eltérő települési viszonyokra.

Csabacsüd kisközség, amelyhez kiterjedt tanyavilág - köztük tanyaközpontok is - tartozik.

Öcsöd és Békésszentandrás szintén község-jellegű települések. Hozzájuk nem kapcsolódik számottevő tanyavilág, viszont lakótelepeik egyáltalán nincsenek, dominál esetükben a családházias beépítés.

Kunszentmárton és Szarvas már lakótelepekkel is rendelkezik, Szarvashoz nagy kiterjedésű tanyavilág is kapcsolódik.

Gyula viszonylag a legjobban urbanizálódott település. Régebben megyeszékhely volt, jelenleg fürdőváros, tanyavilága nem számottevő, lakótelepe viszont több is van, 4-6 emeletes, középblokkos technológiával készült épületekkel. A települések vonatkozásában tehát heterogenitás észlelhető. Arra viszont ügyeltünk, hogy az óvodák olyanok legyenek, amelyekben megközelítőleg azonos hatásfoku nevelő tevékenység folyik /ezt főként az óvónő személyiségjegyei

alapján tételeztük fel/, tehát ebben a vonatkozásban a viszonylagos homogenitás jellemző.

A gyermekek életkora 5 év és 5 év 3 hónap volt a kiválasztás időpontjában. Ez - különösen ha egybevetjük Nagy Józsefnek /1980/ a tudásindex és a magatartási index változásaira vonatkozó kísérleteivel - viszonylag homogénnek tekinthető.

Igy a gyermekek, illetve gyermekcsoportok között csak az otthoni környezet és életmód vonatkozásában mutatható ki különbség, míg az óvodai hatásrendszer és az életkor vonatkozásában felsorolt szempontok szerint a hasonlóság érvényes.

Figyelembe vettük továbbá az óvónői információ, az anamnézis, szükség esetén az orvos adatait is, hogy ilyen módon kizárhassuk az organikus károsodás, vagy az értelmi fogyatékoság tényét, illetve gyanuját, mint esetlegesen irreverzibilis tényezőt.

Ilyen szempontok figyelembe vételével, illetve alkalmazása miatt érthető, hogy egy-egy gyermekcsoport létszáma 30 főnél nem lehetett több. Létrejött tehát három, 30-30 főből álló gyermekcsoport, amelyek tagjai aktuális személyiségstrukturájuk vonatkozásában egyértelműen épek, azonos életkorúak, megegyező hatásfoku óvodákba járnak, de otthon különböző környezeti viszonyok között és eltérő életmódban élnek. Így kerestük meg a módját annak, hogy az organikus, az életkori és az otthoni hasonlóságok mellett éppen az otthoni különbségek révén adhassunk választ a fő kérdéseinkre, a manipulációs tevékenység-otthoni környezeti

hatás- és az intellektuális fejlődés kölcsönhatásaira.

Ahhoz viszont, hogy erre a kérdésre választ kaphassunk, először két részkérdésre igyekeztünk feleletet kapni. Ezek a következők:

- a/ Hogyan érvényesül a dinamika és struktúra kölcsönhatása törvénye a gyermek manipulációs tevékenysége és a manipulációs fejlődés vonatkozásában?
- b/ Milyen mértékben és módon hat a manipulációs tevékenység, illetve annak fejlődése a gyermek intellektuális fejlődésére?

3. A kutatás módszerei

Célkitűzésünknek megfelelően igyekeztünk kiválasztani a vizsgálat módszertani eszköztárát. Arra törekedtünk, hogy érvényesülhessen az objektivitás, de számolnunk kellett a reális lehetőségekkel, valamint a széleskörű gyakorlati alkalmazhatósággal kapcsolatos célunkkal is. Kis intézményekben nem kielégítő a műszerekkel való ellátottság. /Tapasztalataink szerint a műszerek beszerzését az anyagi eszközök elégtelensége mellett a kínálat igen szűkös volta is nehezíti/. Ezért alkalmaztunk részben saját tervezésű, házilagosan kivitelezett eszközöket is.

Figyelembe vettük azon célkitűzésünket is, hogy olyan módszereket használjunk, illetve dolgozzunk ki, amelyeket a gyakorlatban dolgozó, speciális képzettséggel, jártassággal nem rendelkező óvónők is eredményesen alkalmazhatnak. Így módszereinket az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

a/ A szintfeltáráshoz alkalmazott empirikus módszerek, illetve eljárások. /Ezek közös jellemzője a kombinációra való törekvés/. Megfigyelés /megadott szempontok alapján egyénileg és csoportosan/. Beszélgetés /gyermekkel, óvónókkal, szülőkkel/. Ide soroljuk az anamnézis felvételét is.

Dokumentumok tanulmányozása /személyiséglapok, csoportnaplóba történt óvónői bejegyzések/.

Empirikus eljárásaink között említjük a környezettanulmányt, valamint a gyermekrajzok elemzését is.

b/ A szintfeltáráshoz alkalmazott objektív mérésre alkalmas instrumentális eszközök, műszerek: Reakcióidőmérő, tapping, tremométer, HAWIK-teszt, közlekedési játék, műszeres orvosi vizsgálat.

c/ A fejlesztő kísérleteinkhez különböző játékos tevékenységeket állítottunk össze és alkalmaztunk.

Mind ezek részletesebb ismertetésére az adott témakörök kifejtése során térünk ki.

II. A MANIPULÁCIÓS CSELEKVÉS ÉS AZ INTELLEKTUS FEJLETTSÉ- GÉNEK MUTATÓI

1. A manipuláció

a/ A gyermekek reakcióidejét "RIM.-2 típusú reakcióidő-
mérő" /1. sz. melléklet/ segítségével ezred másod-
perces pontossággal mértük. Munkánk menetében figye-
lembe vettük Hegedűs Györgynek /1972/ az Országos
Közegészségügyi Intézet tudományos munkatársának a-
zon tapasztalatát, amely szerint a 3-6 éves gyermek
figyelmének sajátosságai következtében nem képes tar-
tósan a fényingert adó lámpára koncentrálni, s ezért
célszerű csak hangingert alkalmazni. Így mi is csak
a hangingerre adott reakciók idejét mértük. /Három
próbamérés után 10 értékelte mérés átlagát vettük
mindegyik gyermeknél/.

b/ A kézmozgás sebességét ugyancsak az Országos Köze-
gészségügyi Intézetben kidolgozott módszerrel, - a
"tapping" készülékkel mértük. Ugyanezen elven műkö-
dő mérőeszközünket mi magunk konstruáltuk /2. sz.
melléklet/. A módszer lényege az, hogy a kísérleti
személy a tapping 5 cm. átmérőjű kör alakú fémlemezét
10 másodpercen át a tőle telhető maximális sebesség-
gel ütögeti egy fémből készült, 8 V. feszültségű á-
ramkörbe kötött, a vége kivételével műanyaggal szí-
getelt pálcával. A pálca ceruza nagyságú, s úgy is
kell tartani, mint ahogyan a ceruzát fogják írásnál.
A lemez és a pálca fém végének érintkezésekor az

áramkör záródik, s ezáltal a készülék jelfogó berendezése számlálja az ütések számát, illetve a megadott időegység alatt a kézmozgás sebességét.

- c/ Az irányított kézmozgás biztonságát az általunk konstruált "tremométerrel" regisztráltuk /3. sz. melléklet/. A készülék úgy működik, hogy a kísérleti személynek egy fémvégű, ugyancsak 8 V. feszültségű áramkörbe kötött ceruzát /a tapping pálcikáját/ kell vezetni egy meghatározott irányú és méretű árokban. Az árok alja kemény és sima, színe jól elüt a környezetétől. A ceruza fémhegye hozzányomható az árok aljához, tehát éppen olyan feladatot jelent, mintha a gyermeknek egy sima papír előrajzolt vonalát kellene követnie. /Amint a mellékletből kitűnik, az árok vonalvezetése olyan, hogy az megfelel a jelenleg használt folyóírás betűelemeinek; az asztalka lapjának dőlésszöge megegyezik az általános iskolában még napjainkban is használt tanulói pad írólapja dőlésszögével. A készüléket eredetileg az író-grafikus mozgás koordinációjának mérésére terveztük, s ennek mérésére az óvoda nagycsoportjában, mind az általános iskola I. osztályában jól használható/. Ha ceruza hozzáér az árok szigeteletlen fém oldalához - tehát a gyermek hibázik - azt egy lámpa kigyulladás, valamint egy megfelelően erős, de nem kellemetlen, nem ijesztő /elektromos zümmer által keltett/ hang jelzi. A lámpa mindaddig ég, illetve a hang mindaddig szól, ameddig a ceruza az árok oldalát érinti - tehát a hiba akusztikai inger segítségével is felismerhető, és éppen ez az inger készíteti a gyerme-

ket a helyesbitésre. Természetesen a készülék számláló-jelfogó berendezése /amelyet gazdaságossági szempontokból a tappinghez terveztük alapműszerként/ összeszeszámolja az elkövetett hibákat.

Ezeket a vizsgálati eljárásokat azért választottuk, mert feltételezésünk szerint a gyermek egyéb irányu manipulációs tevékenysége /játék, illetve annak különböző fajtái: barkácsolás, rajzolgatás, stb./ mint funkció, fejlesztőleg visszahat a szerkezetre. Ha tehát a gyermeknek volt lehetősége arra, hogy sokféle manipulációs tevékenységet végezzen, akkor annak hatása megmutatkozik a reakcióidő gyorsaságában, a kézmozgás koordinációjában és az irányított kézmozgás biztonságában. A manipulációs cselekvés ezen minőségi paraméterei az általunk alkalmazott eljárások segítségével kimutathatók, és viszonylagos egzaktsággal mérhetők.

Felvetődött az a kérdés, hogy alkalmazzuk-e a gyermekek grafikus ábrázolását az összehasonlításához. Erre az első felmérések alkalmával nem került sor. Nagy József /1982/ szerint az író-grafikus mozgás életkorspecifikus, de 5 év 3 hónap táján még nem jellemző. Kiss Tihamér /1969/ a gyermek grafikus ábrázolását nemcsak a manipulációval, hanem olyan intellektuális elemekkel is egybekapcsolja, mint pl. a sikredukció. Tapasztalati tény, hogy az óvodás gyermek ábrázolását nagyban meghatározza az élményvilága, de legalább ilyen mértékben fontos lehet az óvónőnek a tevékenységi freméhoz való viszonyulása. /Szeret-e, tud-e jól rajzolni, Ad-e lehetőséget arra, hogy a gyermekek a

szervezett foglalkozásokon kívül is rajzolgassak, vagy me-
rev, fél a rajzolással óhatatlanul együttjáró "rendetlen-
ségtől" stb./. Mindezek ellenére nem mondtunk le a gyerme-
kek rajzának pszichológiai tanulmányozásáról, de azt csak
a fejlesztő foglalkozások hatékonyságának vizsgálatánál al-
kalmaztuk /bemutatására dolgozatunk későbbi részében visz-
szatérünk/.

Amint fentebb említettük, a vizsgálati módszer alap-
ötletét Hegedűstől /1972/ vettük. Ő az életkori normákat
igyekezett ezzel meghatározni. A mi méréseink eredményei
általában alacsonyabbak, ami feltehetően a műszereink kö-
zötti érzékenységbeli különbségekre vezethető vissza. Talán
az sem tűnik felelőtlenységnek, ha azt állítjuk, hogy az el-
téréseket nem tartjuk perdöntőnek. Mi ugyanis nem életkori
normákat kerestünk, hanem csak az azonos életkorú gyerme-
kek teljesítményének összehasonlításához használtuk fel.
E vizsgálati eljárások erre a célra megfelelőeknek bizonyul-
tak.

/Csak érdekességként említjük meg, hogy a kísérletso-
rozat beindítása előtt aggódtunk, vajon a gyermekek nem
fognak-e idegenkedni a műszerektől. Ez az aggodalmunk igen
hamar eloszlott, mert a gyermekek meglepően rövid idő alatt
megbarátkoztak a készülékekkel - és a méréseket végzőkkel
is - s jóval kisebb feszültséggel, izgalommal végezték a
feladataikat, mint pl. a speciálkollégium hallgatói, vagy
azok a csoportvezető óvónők, akiknél a méréseket végeztük
és közben ők is kipróbálták, hogy mit tudnak/.

A manipulációs fejlettségi szintre vonatkozó adatok

rendezésénél a következő szempontokat vettük alapul, illetve a következő megfontolások alapján végeztük az értékelést:

Nyilvánvaló, hogy a manipulációs fejlettség szintje annál magasabb

- a/ minél nagyobb a kézmozgás sebessége, tehát minél több a megadott idő /10 sec./ alatti leütések száma;
- b/ minél kevesebbet hibázik a gyermek az irányított kézmozgás próbái során; végül
- c/ minél rövidebb a reakcióidő.

Ezért a külön-külön nyert adatokat egy meghatározott számítási móddal egyesítettük. A tapping segítségével számlált leütések számából levontuk az irányított kézmozgás próbája során elkövetett hibákat. Az így kapott különbséget megszoroztuk százszal, majd elosztottuk az eredményt a reakcióidő átlagértékével. /Az ütésgyorsaság pozitív teljesítmény, a hibákat pedig negatívnak értékeltük, ezért vontuk le/. A műveletek elvégzése után kapott számot az intelligenciahányados /IQ./ analógiájára elneveztük manipulációs hányadosnak /MQ./.

Minél nagyobb számértékű a manipulációs hányados, annál jobb a gyermek teljesítménye. /Hangsúlyozzuk, hogy a leütések és a hibák különbségének százszal való szorzását kissé önkényesen végeztük. Az ok az volt, hogy így nem negatív számokat kapunk. Ugy véljük, nagy hibát nem követünk el, mert az eljárásunk mindegyik esetben azonos volt, és a cél lényegében csak az összehasonlítás volt, nem pedig standardizálás/.

Számítási képletünk tehát a következő:

$$MQ = \frac{U - Th. / \times 100}{RI.}$$

A rövidítések:

MQ = manipulációs hányados

U = ütésszám 10 sec. idő alatt

Th. = az irányított kézmozgás próbája során elkövetett hibák száma

RI = a hangingerre adott reakcióidő /10 mérés átlaga/

1. sz. táblázat

A manipulációs fejlettségi szint mérési adatai

1. sz. csoport

Sorsz.	Név	Életkor	U.	Th.	RI.	MQ.
1.	A. Margit	5;3	40	16	436	5,50
2.	C. Sándor	5;3	37	15	468	4,70
3.	C. László	5;0	39	17	456	4,82
4.	Cs. Sára	5;1	39	18	462	4,54
5.	D. Zsuzsanna	5;1	40	17	444	5,18
6.	D. Orsolya	5;2	36	19	498	3,41
7.	F. Irma	5;2	39	19	450	4,44
8.	G. Róbert	5;2	40	16	438	5,47
9.	Gy. Antal	5;3	40	16	442	5,42
10.	J. Katalin	5;3	41	17	440	5,45
11.	J. Brigitta	5;3	39	19	475	4,21
12.	K. Mihály	5;2	41	19	468	4,70
13.	K. Margit	5;2	40	18	476	4,62
14.	L. Gyula	5;0	37	15	480	4,58
15.	L. György	5;1	39	17	478	4,60
16.	M. Timea	5;1	36	15	498	4,21
17.	N. Olga	5;3	39	16	470	4,89
18.	N. Márton	5;2	40	14	456	5,70
19.	Ö. Csilla	5;2	40	16	462	5,19
20.	P. Margit	5;1	38	18	454	4,40
21.	P. Imre	5;1	37	17	496	4,03
22.	P. Julianna	5;1	36	16	510	3,92
23.	R. Márta	5;2	36	17	508	3,74
24.	R. Lenke	5;3	37	19	490	3,67
25.	S. Lajos	5;0	39	20	496	3,83
26.	S. Mihály	5;0	40	17	486	5,75
27.	Sz. Norbert	5;2	41	19	472	4,66
28.	T. Csaba	5;1	38	18	494	4,04
29.	V. Mária	5;3	36	17	510	3,72
30.	Z. Zsuzsanna	5;2	35	17	500	3,60

Az alkalmazott rövidítések:

U = Utésszám 10 sec. idő alatt

Th. = Az irányított kézmozgás próbája során elkövetett hibák száma

RI. = A hangingerre adott reakció ideje

MQ. = Manipulációs hányados

2. sz. táblázat
A manipulációs fejlettségi szint mérési adatai
2. sz. csoport

Sorsz.	Név	Életkor	Ü.	Th.	RI.	MQ.
1.	B. Beáta	5;2	42	9	438	7,53
2.	B. Balázs	5;2	41	12	420	6,90
3.	C. Borbála	5;1	41	12	446	6,50
4.	Cs. Béla	5;3	42	14	432	6,48
5.	Cs. Ida	5;0	40	11	470	6,17
6.	Cs. Róbert	5;2	41	9	460	6,95
7.	F. Zsolt	5;0	41	12	486	5,96
8.	F. Attila	5;0	40	14	478	5,43
9.	G. Mirjam	5;2	39	14	460	5,43
10.	Gy. Imre	5;0	37	19	464	5,17
11.	Gy. Katalin	5;3	39	12	432	6,25
12.	H. Marietta	5;1	38	14	454	5,28
13.	H. Olga	5;2	37	14	466	4,93
14.	I. István	5;2	38	12	470	5,53
15.	I. Gyula	5;3	37	12	420	5,95
16.	K. Margit	5;1	38	13	476	5,25
17.	K. Rozália	5;2	37	15	478	4,60
18.	L. Erzsébet	5;3	41	16	428	5,84
19.	N. Ilona	5;3	41	13	430	6,51
20.	N. János	5;3	43	17	410	6,34
21.	N. Bence	5;2	43	15	426	6,57
22.	O. Kornél	5;0	39	12	478	5,64
23.	Ö. Tamara	5;1	38	13	480	5,20
24.	P. Pál	5;2	38	10	472	5,93
25.	R. János	5;2	39	11	470	5,95
26.	S. János	5;0	38	12	472	5,50
27.	Sz. Ágnes	5;0	37	14	490	4,69
28.	V. Ida	5;3	38	13	476	5,25
29.	Z. Tünde	5;2	39	13	482	4,39
30.	Z. Ervin	5;2	42	9	418	7,89

3. sz. táblázat
A manipulációs fejlettségi szint mérési adatai
3. sz. csoport

Sorsz.	Név	Életkor	Ü.	Th.	RI.	MQ.
1.	A. László	5;3	44	7	421	8,79
2.	A. Tamás	5;3	43	5	453	8,39
3.	B. Tibor	5;0	42	6	432	8,33
4.	B. Timea	5;2	45	8	420	8,80
5.	Cs. Tünde	5;3	44	10	444	7,66
6.	Cs. Zoltán	5;1	41	8	442	7,47
7.	D. Nóra	5;2	44	6	435	8,73
8.	D. Lajos	5;0	42	9	458	7,20
9.	E. Kinga	5;3	46	12	466	7,29
10.	É. Márta	5;0	38	10	436	6,42
11.	F. Eszter	5;2	44	10	463	7,34
12.	F. János	5;2	46	7	440	8,40
13.	H. Imre	5;0	40	8	465	6,88
14.	J. Balázs	5;1	41	9	444	7,20
15.	K. Adél	5;1	43	11	420	7,61
16.	K. János	5;3	46	16	396	7,58
17.	K. Irén	5;2	45	14	400	7,75
18.	N. Ilona	5;0	45	9	398	9,04
19.	N. Sándor	5;3	48	8	390	10,25
20.	O. Zsuzsanna	5;1	47	9	400	9,00
21.	O. Ernő	5;3	48	9	400	9,75
22.	P. Péter	5;0	44	10	448	7,52
23.	S. Marianna	5;2	43	7	452	7,96
24.	Sz. László	5;2	43	6	436	8,48
25.	Sz. Károly	5;0	44	9	420	8,33
26.	T. András	5;2	45	7	410	9,26
27.	T. Anna	5;1	46	7	414	9,42
28.	V. Zita	5;0	41	9	442	7,23
29.	V. Piroska	5;3	45	11	406	7,69
30.	Zs. Kálmán	5;2	46	12	398	8,54

4. sz. táblázat

Az 1.-3. sz. táblázatok adatainak Összegezése

	1. sz. csop.		2. sz. csop.		3. sz. csop.
<u>Utósszám</u>					
<u>/10 sec.alatt/</u>					
legkisebb	36	<	37	<	38
legnagyobb	41	<	43	<	48
átlag	38,5	<	39,46	<	43,96
<u>Az irányított</u>					
<u>kézmozgás hibái-</u>					
<u>nak száma</u>					
legkisebb	14	>	9	=	9
legnagyobb	20	>	17	>	16
átlag	17,1	>	12,66	>	8,96
<u>Reakcióidő</u>					
legkisebb	436	>	410	>	390
legnagyobb	510	>	490	>	465
átlag	473	>	456	>	428
<u>MQ</u>					
legkisebb	3,60	<	4,60	<	6,42
legnagyobb	5,70	<	7,89	<	10,25
átlag	4,56	<	5,89	<	8,14

A mérési adatok összehasonlítása során nyilvánvalóvá válik az egyes csoportok közötti különbség. /A különbséget kimutattuk számérték formájában, valamint relációs jellel is érzékeltettük/.

A 10 sec. alatti leütések során a csoportok átlagát alapul véve azt láthatjuk, hogy az 1. és a 2. sz. csoport között viszonylag kisebb a különbség /0,96/. Lényegesen nagyobb az átlag különbsége a 2. és a 3. sz. csoport esetében /4,50/.

A szóródási határok alsó és felső értékeinek egybevetése során az tűnik szembe, hogy egyenletesen növekszik a legalacsonyabb leütési határ gyakorisága. Növekszik a legmagasabb számú leütések száma is, de nem olyan egyenletesen, mint a legalacsonyabb leütéseké. A legmagasabb leütések számát tekintve az 1. és a 2. sz. csoport között kisebb a különbség /2/, mint a 2. és 3. sz. csoport között /5/.

Az irányított kézmozgás mérése során elkövetett hibák száma mind a szóródás, mind pedig az átlag vonatkozásában csökkenő tendenciát mutat az 1. sz. csoporttól a 3. sz. csoport felé haladva. Ez a csökkenés értékelkedést jelent, hiszen ez esetben negativumokról van szó. /Minél magasabb a hibák száma, annál alacsonyabb a mozgáskoordináció szintje/.

A reakcióidő /RI./ értékét /10 mérés átlaga/ elemezve - az irányított kézmozgás próbái során elkövetett hibák számarányához hasonlóan - ugyancsak csökkenő tendenciát tapasztaltunk. Ez a csökkenő tendencia mind a szóró-

dási szélső értékek /legrövidebb - leghosszabb reakcióidő/, mind pedig az átlag esetében érvényes. Ezt is pozitívként kell felfognunk, hiszen a reakcióidő csökkenése a teljesítmény növekedésének egyik pszichológiai mutatója.

A manipulációs hányados /MQ./ áttekintése illetve összehasonlítása során igen érdekes és jónéhány vonatkozásban általánosítható képet kapunk. /Maga az MQ. is tartalmaz bizonyos általánosítást, hiszen 3 részadat szintéziseként jött létre/. Itt - az ütésszámhoz hasonlóan - a növekedés jelzi a pozitívumokat.

Növekedés pedig mind a szóródási határértékek, mind pedig az átlag tekintetében egyértelműen észlelhető. Különösen figyelemre méltónak tartjuk az egyes csoportok egymásközi arányának összehasonlítását.

A szóródás legkisebb értékeinél az 1. és a 2. sz. csoport közötti különbség 1,00. Ezzel szemben a 2. és a 3. sz. csoport között ugyanezen különbség már 1,82, azaz 0,82-vel nagyobb, mint az 1. és a 2. sz. csoport közötti különbség.

Az MQ. esetében legnagyobb az 1. és a 2. sz. csoport között a különbség /2,19/. Viszont a 2. és 3. sz. csoport között 2,36 a különbség. Itt ugyan "csak" 0,17 a többlet, de ezt korántsem tartjuk elhanyagolhatónak.

Az MQ. átlagának összehasonlításából külön is érdekes megállapításokat fogalmazhatunk meg. Az 1. és a 2. sz. csoport átlaga közötti különbség 1,33. A 2. és a 3. sz. csoport MQ. átlaga közötti különbség viszont már igen jelentős: 2,25. Ez az 1.-3. sz. csoport relációjában 0,92 emel-

kedést jelent. /Csak az érdekesség, illetve a több alapu összehasonlítás végett említjük meg, hogy az 1. és a 3. sz. csoport MQ. átlaga között 3,58 a különbség/.

Ezek az adatok önmagukért beszélnek. Milyen következtetéseket vonhatunk le belőlük?

1. Az 1. sz. részkérdésünkre /hogyan érvényesül a dinamika és struktúra kölcsönhatása törvénye a gyermek manipulációs tevékenysége és a manipulációs fejlődés vonatkozásában/ egyértelmű választ kaptunk. Az otthoni tevékenység, - mint funkció - visszahat a szerkezetre és azt folyamatosan fejleszti.

Mivel mi ezt a problémakört a környezeti hatásokkal összefüggésben kívántuk vizsgálni, a konklúziók levonásakor sem hagyhatjuk figyelmen kívül Rubinstein /1964/ következő megállapítását: "...az életmód közvetlenül vagy közvetve meghatározó szerepet játszik a szerkezet és funkció egységben való fejlődésében, az életmódnak a szerkezetre gyakorolt hatását pedig a funkció közvetíti." Ez a mi esetünkben egyértelműen bizonyossá, kimutathatóvá vált. Az egyes csoportokba tartozó gyermekek manipulációs fejlettségi szintbeli különbsége - amely konkrét bizonyítéka a dinamika és struktúra kölcsönhatásának - nem véletlenül jött létre. A csoportok között ugyanis nemcsak a fejlettségi szinten, hanem - és ezt alapvetőnek, meghatározónak tartjuk - az életformában, a környezeti viszonyrendszerük vonatkozásában van nagy különbség. Ezt azért tartjuk meghatározónak, mert - éppen a fentiek szerint - ahhoz, hogy a fejlődést eredményező kölcsönhatás érvényesülhessen, fel-

tétlenül szükség van arra, hogy a környezet lehetőséget adjon, vagy készítessen a tevékenység végzésére. Ez pedig csak a 3. számú csoportban érvényesül optimálisan.

Az 1. és a 2. számú csoportba tartozó gyermekek esetében csak a konkrét, egyedi megnyilvánulási formák /a lehetőség meg nem adása, a gátlás, a tiltás, vagy a készítés hiánya stb./ eltérő, de a lényeg azonos: egyiküknél sincs optimális manipulációs tevékenységi lehetőség.

Az egyes esetek természetesen különböznek egymástól a súlyosságuk mértékében is. Adott esetben elérték a "szociokulturális depriváció" szintjét is. "A szociális depriváció abban is megnyilvánul, hogy a család megfosztja gyermekét a megfelelő tárgyi feltételek felhasználásától. A tárgyi feltételek hiánya miatt beszűkül a gyermek tárgyi cselekvéseinek köre, és ez gátolja a fejlődését." /Bódis, 1983./

A meghatározott szempontok szerint kiválasztott és relative homogén csoportokba sorolt gyermekekénél alkalmazott mérési eljárások segítségével egyértelműen bizonyítottak tekinthetjük a következőket:

- a/ A manipulációs fejlettségi szint mértékét döntően meghatározza az, hogy a gyermekek otthon milyen manipulációs tevékenységet végezhetnek.
- b/ Az otthoni életmód, körülményrendszer nagyban különbözik abban a vonatkozásban, hogy biztosít-e lehetőséget a gyermeki manipulációra vagy sem, illetve, hogy kap-e erre készítményt a gyermek vagy sem.
- c/ A legmagasabb a manipulációs fejlettségi szintjük

azoknak a gyermekeknek, akiknek az otthona /otthoni életmódja/ sok lehetőséget és késztetést biztosít a manipulációs tevékenység végzésére. A lehetőség és a késztetés csökkenésével arányosan csökken a fejlettségi szint.

d/ Az óvoda - bár az ott folyó pedagógiai munka határfoka általában jónak ítéltető meg - az általános hatásrendszere segítségével nem tudja kompenzálni az otthoni szociokulturális depriváció következtében létrejött lemaradást. Ezt azszal is igazolhatjuk, hogy a vizsgált gyermekek mindegyike legalább egy évet már óvodában töltött. Itt már volt lehetőségük a manipulációra, késztetést is kaptak rá, de a hátrányuk továbbra is megmaradt./Meg kell jegyeznünk, hogy a kísérletbe bevont gyermekek számára ekkor még nem szerveztek speciális, fejlesztő foglalkozásokat. Ezt csak később vettük fel programunkba/

2. Az intellektus

Az intellektuális fejlettségi szint megállapítására a HAWIK tesztet használtuk. Mint korábban említettük, az általunk vizsgált gyermekek életkora a vizsgálat megkezdésének időpontjában 5 év és 5 év 3 hónap között volt. Ismeretes viszont az, hogy a HAWIK teszt 6-16 éves korra stanadardizált. A számítási táblázatok is a hatodik életévvel kezdődnek. Választásunkat ebben az esetben is azszal indokoljuk, hogy nem az életkori normákat kerestük, hanem kísérleti személyeink egymáshoz viszonyított értelmi fejlettségi szintje, illetve annak összehasonlítása érdekelt

bennünket. Annak érdekében, hogy ilyen vonatkozásban reális összehasonlítási alapot kapjunk, nem is mentünk el az intelligenciapontok kiszámításáig, hanem csak az ún. "nyerspontokat" vettük alapul, s azok szintjét hasonlítottuk össze. /Akik a HAWIK-ot, illetve annak magyar változatát ismerik, esetleg kisgyermeken ki is próbálták, azok tudják, hogy szinte valamennyi részpróba kezdő feladatait meg tudja oldani egy átlagosan fejlett öt éves gyermek. Ezt megerősítették a Kun-Szegedi /1972/ "Az intelligencia mérése" c. tanulmánykötet szerzői is. E megfontolások alapján alkalmaztuk a tesztet, és éppen ezek készítettek arra, hogy mellőzzük az érték, illetve intelligenciapontok kiszámítását/.

Ezeket a méréseket is - a manipulációs fejlettségi szint vizsgálatához hasonlóan - úgy végeztük, hogy ne zavarjuk az óvodai élet megszokott ritmusát. A gyermekekkel való találkozások alkalmával - és a kísérlet egész időszakában - igyekeztünk minél több információt szerezni a gyermekek általános magatartásáról. A csoportvezető óvónőket arra kértük, hogy fokozottan, s megadott szempontok szerint folyamatosan figyeljék a gyermekeket, lehetőleg minden lényeges - vagy érdekes - megnyilvánulásukat írásban is rögzítsék. Ez lehetővé tette vizsgálati adataink összevetését az óvónők megfigyelési tapasztalataival.

5. sz. táblázat

Az intellektuális fejlettségi szint mérési adatai

1. sz. csoport

Sorszám	Név	Életkor	alkalmaz- hatóság	elethely- zetek	számolás	főfogalom	szókincs	verbális pontok összesen	jel- és számpróba	képző- szítes	képrendezés	mozgalk- próba	összeil- lesztés	praktikus pontok össz.	nyerspontok összesen
1.	Á.M.	5;3	4	4	2	4	2	16	10	3	4	3	4	24	46
2.	C.S.	5;3	4	3	3	3	3	16	11	2	3	2	4	22	38
3.	C.L.	5;0	3	4	2	2	3	14	13	2	3	3	4	25	39
4.	Cs.S.	5;1	4	4	2	1	2	13	10	1	2	1	3	17	30
5.	D.Zs.	5;1	4	3	3	0	2	12	10	2	2	3	4	21	33
6.	D.O.	5;2	5	4	3	3	2	17	13	3	4	3	4	27	44
7.	F.I.	5;2	4	4	3	1	3	15	13	2	3	4	4	25	40
8.	G.R.	5;2	5	4	3	2	3	17	14	3	4	4	4	29	46
9.	Gy.A.	5;3	4	3	2	1	4	14	14	3	3	2	3	25	39
10.	J.K.	5;3	4	1	2	2	4	13	12	2	1	1	3	19	32
11.	J.B.	5;3	3	3	3	2	3	14	11	1	2	1	3	18	32
12.	K.M.	5;2	4	3	3	0	2	12	10	2	1	0	1	14	26
13.	K.M.	5;2	3	4	2	0	3	12	9	1	0	1	3	13	25
14.	L.Gy.	5;0	3	3	1	0	1	8	9	2	0	0	1	12	20
15.	L.Gy.	5;1	4	4	2	1	2	13	9	1	2	1	2	15	28
16.	M.T.	5;1	4	3	2	2	1	12	8	1	1	1	1	12	24
17.	N.O.	5;3	3	5	3	2	3	15	12	3	3	2	4	24	39
18.	N.M.	5;2	4	5	1	3	3	16	12	2	4	1	4	23	39
19.	Ö.Cs.	5;2	5	4	3	4	3	19	14	2	4	3	4	27	46
20.	P.M.	5;1	3	3	0	2	1	9	8	1	2	0	2	13	22
21.	P.I.	5;1	4	4	1	1	2	12	9	1	1	0	2	13	25
22.	P.J.	5;1	4	3	0	1	1	9	7	1	0	0	1	9	18
23.	R.M.	5;2	3	4	1	0	1	9	6	2	0	0	0	8	17
24.	R.L.	5;3	5	5	3	2	2	17	12	2	3	3	2	22	39
25.	S.L.	5;0	4	3	0	1	1	9	7	1	0	1	1	10	19
26.	S.M.	5;0	3	3	1	0	0	7	0	1	0	1	1	3	10
27.	Sz.N.	5;2	4	4	2	1	2	13	11	2	2	2	1	18	31
28.	T.Cs.	5;1	3	3	2	2	3	13	12	2	2	1	3	20	33
29.	V.M.	5;3	3	4	3	1	3	14	13	3	2	1	4	23	37
30.	Z.Zs.	5;2	5	4	2	1	2	14	14	1	3	2	4	24	38

6. sz. táblázat

Az intellektuális fejlettségi szint mérési adatai

2. sz. csoport

Sorszám	Név	Életkor	Általános- életk.	Élethelyzetek	Számolás	Főfogalom	Szókincs	Verbális pont- tok összesen	Jel- és számpróba	Képgész- tes	Képrendezés	Mozsaikpróba	Összeillesz- tes	Praktikus pontok össze- sége	Nyerespontok összesen
1.	B.B.	5;2	4	3	5	9	12	33	11	4	3	5	8	31	64
2.	B.B.	5;2	4	4	4	7	8	27	10	4	2	4	6	26	53
3.	C.B.	5;1	3	4	4	6	6	23	13	4	3	3	6	29	52
4.	Cs.B.	5;3	5	4	3	6	13	31	14	4	3	3	7	31	62
5.	Cs.I.	5;0	3	4	3	4	10	24	12	3	2	3	8	28	52
6.	Cs.R.	5;2	3	4	4	4	12	27	14	5	3	3	7	32	59
7.	F.Zs.	5;0	3	3	3	4	13	26	13	3	3	3	6	28	54
8.	F.A.	5;0	4	3	3	4	12	26	14	2	2	2	4	24	50
9.	Cs.M.	5;2	5	3	4	5	12	31	15	3	2	2	5	27	58
10.	Gy.I.	5;0	3	2	4	5	11	25	11	2	2	1	7	23	48
11.	Gy.K.	5;3	6	4	6	8	17	31	13	3	2	1	7	26	57
12.	H.M.	5;1	5	3	4	7	15	34	12	3	3	2	6	26	60
13.	H.O.	5;2	6	4	4	4	16	34	11	4	2	2	6	25	59
14.	I.I.	5;2	4	3	3	4	16	32	10	3	2	1	6	21	53
15.	I.Gy.	5;3	6	6	5	6	19	42	14	5	3	2	8	32	74
16.	K.M.	5;1	4	3	4	5	13	29	10	4	1	1	4	20	49
17.	K.R.	5;2	3	2	3	5	15	28	10	4	2	2	6	26	54
18.	L.E.	5;3	5	4	6	6	19	40	12	5	3	3	7	30	70
19.	N.I.	5;3	5	4	5	7	22	43	12	5	3	2	7	29	72
20.	N.J.	5;3	6	5	6	8	20	45	13	2	3	2	8	28	73
21.	N.B.	5;2	5	3	5	8	19	40	12	3	4	3	8	30	70
22.	O.K.	5;0	3	3	3	6	14	29	11	2	3	1	3	20	49
23.	Ö.T.	5;1	4	3	3	4	13	27	11	2	2	1	3	19	46
24.	P.P.	5;2	3	2	4	5	14	28	12	3	2	2	3	22	50
25.	R.J.	5;2	5	3	4	7	16	35	12	3	3	2	4	24	59
26.	S.J.	5;0	3	2	3	6	11	25	11	4	3	1	2	21	46
27.	Sz.A.	5;0	4	2	3	4	12	25	12	3	3	2	3	23	48
28.	V.I.	5;3	4	3	5	9	18	39	15	4	2	3	5	29	68
29.	Z.T.	5;2	4	4	6	9	18	41	13	3	4	2	7	29	70
30.	Z.E.	5;2	5	5	6	10	22	48	14	4	3	2	7	30	78

7. sz. táblázat

Az intellektuális fejlettségi szint mérési adatai

3. sz. csoport

Sorszám	Név	Életkor	Ált. ismeretek	Élethelyzetek	Számolás	Főfogalom	Szókincs	Verbális pontok össz.	Jel és számpróba	Képlegesztés	Képrendezés	Mozzaikpróba	Összeillesztés	Praktikus pontok össz.	Nyers pontok összesen
1.	A.L.	5;3	6	5	5	11	14	41	15	7	4	7	8	41	82
2.	A.T.	5;3	5	4	4	12	13	38	11	7	4	5	6	33	71
3.	B.T.	5;0	3	3	4	9	6	25	10	4	2	2	6	24	49
4.	B.T.	5;2	3	3	3	9	6	24	11	4	2	3	6	26	50
5.	Cs.T.	5;3	4	4	4	13	9	34	12	5	3	4	5	29	63
6.	Cs.Z.	5;1	3	3	3	6	10	25	12	5	2	3	4	26	51
7.	D.N.	5;2	4	4	5	4	11	28	12	6	3	3	4	28	56
8.	D.L.	5;0	3	3	3	5	10	24	11	5	2	3	5	26	50
9.	E.K.	5;3	3	3	5	7	18	36	15	8	5	2	4	34	70
10.	É.M.	5;0	3	3	3	5	9	23	12	4	3	3	3	25	48
11.	F.E.	5;2	4	4	4	6	11	29	14	5	3	3	4	29	58
12.	F.J.	5;2	3	3	4	8	10	28	11	4	2	3	3	23	51
13.	H.I.	5;0	3	3	3	5	11	25	12	4	3	2	3	24	49
14.	J.B.	5;1	4	3	3	4	12	26	11	4	2	2	3	22	48
15.	K.A.	5;1	3	4	4	4	10	25	10	4	3	3	4	24	49
16.	K.J.	5;3	6	5	6	11	22	50	16	6	5	5	7	39	89
17.	K.I.	5;2	4	5	6	9	18	42	16	4	4	5	6	35	77
18.	N.I.	5;0	3	4	4	6	13	30	10	4	3	3	5	25	55
19.	N.S.	5;3	6	5	5	11	19	46	14	6	3	6	7	36	82
20.	O.Zs.	5;1	3	3	3	8	12	29	11	4	2	3	4	24	53
21.	O.E.	5;3	6	6	6	10	21	49	15	5	2	4	6	32	81
22.	P.P.	5;0	4	3	3	6	10	26	10	4	3	2	3	22	48
23.	S.M.	5;2	5	4	3	5	12	29	13	3	3	2	4	25	54
24.	Sz.L.	5;2	4	4	3	5	11	27	13	4	3	3	4	27	54
25.	Sz.K.	5;0	3	3	3	5	13	27	12	3	3	2	3	23	50
26.	T.A.	5;2	4	3	4	8	15	34	14	4	4	3	5	30	64
27.	T.A.	5;1	3	4	4	7	12	30	13	4	4	3	4	28	58
28.	V.Z.	5;0	3	3	3	6	10	25	12	3	3	3	3	24	49
29.	V.T.	5;3	6	5	6	13	23	53	15	6	5	6	7	39	92
30.	Zs.K.	5;2	5	4	4	10	18	41	14	5	4	4	7	34	75

8. sz. táblázat

Az 5.-7. sz. táblázat adatainak összegezése

	1. sz. csop.	2. sz. csop.	3.sz.csop.
--	--------------	--------------	------------

Verbális pontok

Összesen	394	<	968	<	970
legkisebb érték	7	<	23	<	24
legnagyobb érték	19	<	48	<	53
átlag	13,13	<	32,27	<	32,33

Praktikus pontok

Összesen	555	<	789	<	857
legkisebb érték	3	<	19	<	22
legnagyobb érték	29	<	32	<	41
átlag	18,50	<	26,30	<	28,57

Nyerspontok /V+P/

Összesen	955	<	1757	<	1827
legkisebb érték	10	<	46	<	48
legnagyobb érték	46	<	78	<	92
átlag	31,23	<	58,57	<	60,90

Az intellektuális fejlettségi szint mérése során nyert
adatok összehasonlítása

Az intellektuális fejlettségi szint feltárására vonatkozó eljárások során nyert mennyiségi adatok számszerű kimutatása mellett fontosnak itéljük az összehasonlító és tartalmi értékelést.

Az adatokból leolvasható, hogy szembetűnően gyenge az 1. sz. csoportba sorolt gyermekek teljesítménye. Különösen érzékelhető ez akkor, ha a csoport teljesítményét összehasonlítjuk a 3. sz. illetve a 2. sz. csoportéval. Az életkorban azonos, sőt valamivel magasabb átlag életkoru 1. sz. csoport tagjainak teljesítménye százalékosan kifejezve a 3. sz. csoport teljesítményének mindössze 51,28 %-a, de a 2. sz. csoportéhoz viszonyítva is alig jobb /53,32 %/.

Lényegesen közelebb áll egymáshoz a 2. számú és a 3. számú csoport teljesítménye. Itt is mutatkozik különbség a 3. sz. csoport javára, hiszen a 2. sz. csoport teljesítménye 96,17 %, a 3. sz. csoportéhoz viszonyítva. Ez a különbség azonban lényegesen kisebb, mint az 1.-3., illetve 1.-2. csoport relációjában mutatkozó.

Fel kell azonban figyelniünk egy érdekes jelenségre. A nyerspontok összességének különbsége a 2. és a 3. sz. csoport között mindössze 70. Az összesített nyerspontok átlagának különbsége sem nagy, mindössze 2,33. Még szembetűnőbb a megegyezés a verbális próbák vonatkozásában. Itt az össz-pontszám terén csak 2 pont a különbség a 3. sz. csoport javára. /Ez azért értékelhető igen kicsiny

eltérésnek, mert viszonylag nagy számok - 968, illetve 970 - között áll fenn/. A verbális pontok átlagában pedig szinte teljes az egybeesés, mivel a különbség mindössze 0,06.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy miből adódik a nyerspontok összege, illetve átlaga közötti, korábban jelzett különbség. Erre a választ a praktikus próbák pontszáma adja meg. Ennél az összpontszámában 68 a különbség a 3. sz. csoport javára, az átlagnál pedig 2,27, - ugyancsak a 3. sz. csoport javára.

Az adatok elemzése alapján arra a következtetésre jutunk, hogy a 2. és 3. sz. csoport gyermekeinél a verbális fejlettségbeli különbség jóval kisebb, mint a praktikum területén tapasztalt teljesítmény. Mint ismeretes, a HAWIK-teszt verbális részpróbái elsősorban a tájékozottság, a verbális ismeretanyag terjedelmének meghatározására szolgálnak. Vizsgálatunk szempontjából fontos az, hogy a 7.-11. /praktikus, eselektívés/ részpróbák révén "bepillantást nyerünk a gondolkodási folyamat strukturájába" /Kun-Szegedi, 1972/. Az ugyancsak ebbe a tartományba tartozó mozaikpróbáról az idézett szerzőpáros a következőket írja: "A mozaikpróba az általános intelligencia eselektívés oldalának megközelítésére is kiválóan alkalmas, minőségi elemzése gazdag információt ad a vizsgált személy munkamódjáról, a feladatvégzése sajátosságairól, a szempontváltozási nehézségekről, stb." /I.m./.

Ha tehát a teljesítmény valamennyi részpróba vonatkozásában egyenletes, akkor az intellektuális fejlettségi

szint kétségkívül magasabb, minőségileg jobb, mint az "egyenetlenség" esetében. Más megfogalmazásban ez azt jelentheti, hogy a tudás nemcsak verbális, hanem alkalmazható, azaz "teljesítményképes".

Ebben a vonatkozásban ismét végigtekintve a három csoporton, megállapíthatjuk, hogy az 1. számú érte el a legalacsonyabb szintet mind a MQ. mérése, mind pedig a verbális és a cselekvéses próbák során. /Az okság nyilvánvaló, elemzésére később visszatérünk/.

A 2. sz. és a 3. sz. csoport teljesítményének összehasonlítása azt mutatja, hogy a MQ. terén jelentős az eltérés a 3. sz. csoport javára /vö. 4. sz. táblázat adatai/, viszont az intellektuális fejlettség mérésekor globálisan hasonló, azonban a 2. sz. csoportnál a verbális és a praktikus próbák során elért teljesítményben már szembetűnő különbségek vannak.

3. A gyakorlati cselekvés

A 2. sz. csoportnál mutatkozó, a két részpróba eredményei közötti különbség arra késztetett bennünket, hogy vizsgálat tárgyává tegyük: melyik esetben beszélhetünk csak tájékozottságról, verbális intelligenciáról, és melyik csoportban lehet szó az un. "teljesítményképes" tudásról. Olyan eljárást kerestünk tehát, amely igényli az elméleti ismeretek felfogását, megértését, és ezek mellett a gyors helyzetfelismerést, pontos és dinamikus manipulációs cselekvést, valamint az ehhez szükséges koncentrált és megosztott figyelmet. Ezen kívül tájékozódni akartunk a tanulás gyorsaságában megmutatkozó egyéni kü-

lönbségekről is. Céljaink eléréséhez igen alkalmasnak találtuk az un. "közlekedési játékot" /4. sz. melléklet/.

A közlekedési játék egy fémlemezről készült terepasztalkából és három kisautóból áll. /Ezek közül mi csak kettőt használtunk/. A kis járműveket felhuzós, rugós szerkezet hozza működésbe. Alsó részük közepén egy súlyzár található, amely ha leesik, a meghajtó fogaskereket egy csappantyú megakasztja s a jármű megáll. A fémlemezről készült terepasztalon 30 mm. széles, emelt peremű út kanyarog. Az emelt perem miatt a jármű kénytelen az út kanyarulatait követni. Az uton három kereszteződés van. A keresztezések előtt 8-10 cm. távolságban az út közepén egy 5 cm. hosszúságú árok található. Ha jármű ehhez az árokhoz ér, a súlyzár - ami rendes körülmények között csuszlik a fémlapon - leesik és a kocsit megáll. Ismét elindítani úgy lehet, hogy az árok alját képező fémlappal azonos színű kart lenyomjuk, az felemeli az árok alját /vele együtt a súlyzárat/ és a kocsit elindul. A nyomókarokkal való ügyes bánás következtében mindegyik kocsi egyszerre közlekedtethető oly módon, hogy összeütközés nem következik be. Ez a játék megkapó, színes, mozgó jellege révén közel áll a gyermekhez. A feladat intellektuális és manipulációs elemeket is tartalmaz. /Fel kell ismerni a színeket és jelentésüket, a hozzájuk kapcsolódó nyomókarok, a leeső súlyzár szerepét, s tudni kell, hogy az összeütközés mit eredményez, hogyan lehet azt elkerülni, gyorsan kell dolgozni, stb/. Az eredményes játszás a manipulációs ügyesség mellett megfelelő intellek-

tuális fejlettséget is igényel.

Vizsgálatainkat szintén egyenként végeztük, s figyelemmel voltunk arra is, hogy ne zavarjuk az óvodai élet megszokott ritmusát. A többiektől elkülönített helyiségben elhelyeztük a terepasztalt a gyermek előtt. Megvártuk, amíg a gyermek ráhangolódik a játékra, s akkor elmondtuk, hogy ő is irányíthatja majd a közlekedést, azaz játszhat a kisautókkal. Szóbeli instrukciót csak keveset adtunk. Közöltük vele, hogy megmutatjuk, hogyan kell irányítani az autókat, s nagyon kell figyelnie, nehogy "baleset" történjen. Azt is elmondtuk, hogy a későbbiek során már nem fogunk segíteni, nem mondjuk meg, hogy mit kell csinálnia. Ezután egy kisautót végigvezettünk a pályán. Szóbeli magyarázatot nem adtunk, de az egyes karok lenyomását lassan, jól megfigyelhető módon végeztük. Ha a gyermek közben kérdezett, hivatkoztunk a szabályra, hogy nem válaszolhatunk. /Ez az eljárás talán túlzottan radikálisnak tűnik, azonban az adott életkorban megengedhető, hiszen a gyermekben - éppen az óvodai szabály-játékok játszásának hatására - kialakult a játékos tevékenységben a szabálytudat. Ezt komolyan is veszik, betartják a szabályokat, a szabályokhoz való alkalmazkodás nem jelent számukra különösebb nehézséget/.

Miután az egy kisautót egyszer végigfuttattunk a pályán, elindítottuk a másikat is, és mostmár a két autót irányítottuk mindaddig, amíg le nem jártak. Ezután újra felhúztuk őket, visszatettük a kiindulási helyükre és átadtuk a gyermeknek. Kértük, hogy ő irányítsa a közleke-

dést, de természetesen nagyon ügyeljen arra, hogy összekötés ne következzen be. Hagytuk a gyermeket önállóan tevékenykedni, s csak akkor avatkoztunk be, ha "karambol" történt, illetve ha a gyermek nem tudta folytatni a játékot, esetleg ha türelmetlenül, indulatosan kezdett bánni a játékszerrel. /Pl. rángatta a karokat, ütögette az autókat, illetve a mi segítségünket kérte, azaz, feladta az önálló próbálkozást/. Ekkor sem magyaráztuk különösebben a bánásmód mikéntjét, hanem csak figyelmeztettük, hogy ne türelmetlenkedjék, ne tegyen kárt a játékszerben stb. Az elakadt autókat elrendeztük /lassan, jól figyelemmel kísérhetően, lehetőleg a karok mozgatásával is/, és további próbálkozásra biztattuk a vizsgálati személyt. /Az igazsághoz tartozik, hogy nem is nagyon kellett biztatnunk őket, s inkább a túlszott buzgalmaikat, játékkedvüket kellett csillapítanunk/. A gyermekek addig gyakorolhatták a játékot, amíg nem sikerült úgy irányítani az autókat, hogy egyszeri felhúzás utáni futási idejük alatt /általában 2 perc/ ne ütközzenek össze. Természetesen ezt a kísérletet csak azokkal a gyermekekkel végeztük, akik számára ez a játék ismeretlen volt, hiszen a korábbi begyakorlottság nagyon megtévesztő lehetett volna. Szerencsére, ilyen gyermek kevés akadt.

A közlekedési játékkal kapcsolatos tapasztalataink:

A 3. sz. kísérleti csoport tagjai általában a negyedik felhúzás, azaz próbálkozás után tudták hiba nélkül irányítani az autókat. A hibás próbálkozások száma 3 és 8 között mozgott. Négy gyermek már a negyedik próbálkozás-

nál két kézzel irányított, de mindössze 6 olyan gyermek akadt, aki mindvégig egy kézzel dolgozott. A csoportba tartozók mindegyike mindvégig viszonylag jó türelemmel és figyelemmel játszott, komolyabb indulati kitörés csak egy gyermeknél volt tapasztalható.

A 2. sz. csoport tagjai már jóval több próbálkozás után tudtak hiba nélkül irányítani. A próbálkozások átlaga 7; a szóródás 5-11 között mozgott. Egy olyan gyermek volt, akinek az ötödik próbálkozás után két kézzel dolgozva sikerült a feladatot megoldani, viszont hárman abbahagyták a kísérletezést - legkorábban a negyedik sikertelen próbálkozás után - két gyermektől pedig el kellett venni a játékszert, mert a kudarcok hatására úgy bánt vele, hogy féltünk, tömkreateszi a járműveket. Érdekes, de meghökkentő volt, hogy nemcsak a próbálkozások száma terén maradtak el a 3. sz. csoport tagjaitól, hanem kitartásuk gyengébb, frusztrációs toleranciájuk jóval kisebb volt, mint a 3.sz. csoport tagjaié.

Az 1. sz. csoportba /otthoni ingerszegény környezetben élők, olykor a szociokulturális depriváció hatása alatt nevelkedők/ eredményei a következők: A próbálkozások átlaga 8 volt /azaz csak 1-el rosszabb, mint a 2. sz. csoporté/. A szóródás 6-13 között mozgott, tehát e téren sem mutatkozott szembetűnő különbség. Kétségtelen ugyan, hogy teljesítményük a legalacsonyabb volt, de volt valami, ami különösen a 2. sz. csoport tagjaival összehasonlítva szembetűnő volt. Ez pedig a feladathoz való viszonyulásuk. Általában nagyobb érdeklődéssel, koncentráltabb figyelemmel

végezték a feladatot, mint a 2. sz. csoportba tartozók.
/A 3. sz. csoportban nem voltak jellemzőek a szélsőséges
indulati megnyilvánulások/. Feladattartásuk tehát jobb-
nak, frusztrációs toleranciájuk is tágabbnak bizonyult.
A jelenség okait a következőkben látjuk:

- a/ Az 1. sz. csoportba tartozó gyermekek alapvető diszpo-
zició-rendszere nem rosszabb, mint a többieké. Csak nem
volt lehetőségük a kibontakozásra.
- b/ Ők mindentől elzárva éltek otthon, számukra az óvodá-
ban nyílt ki a világ, s így érthető, hogy minden hatást
igyekeztek befogadni.
- c/ Nagy a valószínűsége annak, hogy az ő otthoni életfor-
májuk nagyobb munkafegyelmet igényelt, hiszen már nem-
egyszer segíteniük is kellett.
- d/ Feltehetően jobban "tartottak" a felnőttektől, mint a
sok anyagi dologgal ellátott, de a nap nagy részében
magára hagyott, vagy csak tiltásokkal, korlátozásokkal
nevelt, többségükben "lakótelepi" gyermekek.

A 2. sz. csoportba tartozó gyermekeknél igazolódott az
a feltevésünk, hogy viszonylag egyoldalúak. Verbális in-
telligenciájuk jó, de a praktikus kevésbé.

Az ebbe a csoportba tartozó gyermekek között többen
vannak az ún. "siker-orientáltak". Ez alatt azt értjük,
hogy -éppen a verbális tájékozottságuk, illetve az azt
létrehozó otthoni hatásrendszerek eredményeként - jóval
magasabb az igény szintjük, mint a teljesítményük.

A fentiekből is következik, hogy impulzívabbak, aka-
rati vonatkozásban kevésbé edzettek, frusztrációs toleran-

ciájuk szűkebb. Megnyilvánulásaik, teljesítményük - éppen úgy, mint az 1. sz. csoportba tartozóké - visszavezethető az otthoni életmódra. /Otthon passzivitásra vannak készítve, nem tevékenykedhetnek annyit, amennyi az igényüknek és fejlődésüknek megfelelő, viszont sokmindent készen kapnak/.

A 3. sz. csoportba tartozók aktuális személyisége mutatja a legtöbb harmonikus vonást. A vizsgált területeken náluk a legegyszerűsebb a fejlődés, s a csak érintőlegesen említett összetevőkben a legtöbb a pozitívum. Esetükben tapasztalható, hogy az otthoni életmód személyiségük mindegyik összetevőjére pozitív hatást gyakorol.

A dolgozatunk bevezető részében megfogalmazott feltevésünk igazolódott:

- a/ a manipulációs és az intellektuális fejlődés kölcsönösen feltételezik egymást, s ebben igen jelentős szerepe van a manipulációnak;
- b/ a különböző otthoni életkörülmények jelentős mértékben befolyásolják - olykor meghatározzák - a manipulációs és az intellektuális fejlődést;
- c/ a manipulációs és az intellektuális fejlődés korántsem elszigetelt, nem független a gyermek egész aktuális személyiségétől s így az otthoni mikrokörnyezet lényegében az egész személyiségfejlődést befolyásolja, meghatározza.

A környezetnek ezt a domináns szerepét azért emeljük ki, mert egyfelől a csoportok összeállításakor, másfelől pedig az egész kísérleti időszak alatt ügyeltünk

arra, hogy csak olyan gyermekekkel dolgozzunk, akiknél a biogén károsító hatások kizárhatók. Így részben a maradékok módszere szerint is csak a pszichoszociális tényezők károsító hatására következtethetünk, részben pedig az alábbiakkal is igazoljuk állításunkat;

A fejlettségi szint értékrendjeit tekintve megállapíthattuk, hogy az optimális életmódot /információs és manipulációs lehetőséget/ biztosító 3. sz. környezet hatásai eredményezik a legegyenletesebb, legharmonikusabb fejlődést. Az ebbe a csoportba tartozó gyermekek otthoni életmódjára az jellemző, hogy sokat tevékenykedhetnek, játéksí lehetőségeik nem korlátozottak, nem ritka az sem, hogy bevonják őket az otthoni kisebb munkákba, /elsősorban az önkiszolgálásba, de a családi munkamegosztásból rájuk hárítható segítségbe is/. Otthonukban vannak modern telekommunikációs eszközök, ezek révén is szerezhettek ismereteket, de - és ennek fontosságát nagyon hangsúlyozzuk - a szülők is foglalkoznak a gyermekekkel. Így sokféle ismeretszerzési csatorna, és többféle fejlődési lehetőség nyitott a számukra.

A 2. sz. csoportba tartozó gyermekek mind a manipulációs, mind pedig az intellektuális fejlettség terén elvannak maradva a 3. sz. csoportba tartozóktól. A manipulációs téren való elmaradottságuk szembetűnőbb, az intellektuális téren az egyenetlenség, a verbális dominancia a jellemző. Egész személyiségszerkezetük, illetve aktuális személyiségük több komponensére jellemzők bizonyos diszharmonikusságra utaló tünetek. Ingerlékenyebbek,

frusztrációs toleranciájuk szűkebb, akaratuk labilisabb, feladattudatuk és feladattartásuk is gyengébb, stb. Az ok-
ságot tekintve - a multifaktorális jelleget hangsúlyozva -
néhány tipikus okot lehet kiemelni. Ezek egyedenként elté-
rőek, de bizonyos értelemben közös vonásuk van. Ez a közös
vonás elsősorban az, hogy tevékenységi körük, valamint in-
terperszonális kapcsolataik korlátozottak. Legtöbbjük fia-
tal szülők gyermeke, s lakásviszonyaik jók. Modern, több-
nyire lakótelepi lakásokban élnek. Nemosak a lakás új, ha-
nem a butorok is. Valószínűleg ebből adódnak a specifikus,
de mégis tipizálható okok. Az új lakásra, új butorra "vi-
gyázni kell", hiszen igen nagy anyagi erőfeszítések árán
jutottak hozzá.

A sokfajta manipulációs játékkal könnyen tönkrete-
szik a butort, az új szőnyeget, vagy legalábbis kárt te-
hetnek abban. Rendetlenséget sem szabad csinálni, hiszen
"mit szólnak a szomszédok", sőt ugyanezen oknál fogva tul-
ságosan mozogni sem szabad. /Ezeket a gondolatokat nem hi-
potetikusán fogalmaztuk meg, hanem a családlátogatások,
illetve anamnézis felvételekor hangzottak el a szülők ré-
széről/. Közös vonás tehát a korlátozottság. Ezekre a gyer-
mekekre, illetve a szüleikre jellemző az is, hogy - éppen
a lakás és a butor megszerzése, a "rezsi" törlesztése mi-
att - sok túlmunkát vállalnak. /Tapasztalataink alapján ál-
líthatjuk, hogy a szabadszombatok bevezetése sem mindenütt
hozta meg azt az eredményt, amit joggal várhattunk. A két
egymásutáni szabad napot nem a gyermekekkel való együttlét
fokozására, hanem az anyagi eszközök további gyarapítására

fordítják/. Ilyen körülmények között joggal állíthatjuk, hogy a szülő-gyermek közötti kíváncsi interperszonális kapcsolatok lehetősége is szűkül. Marad egy "csatorna", a televízió. Ezek a gyermekek rengeteget televízióznak. Ez megmutatkozik a verbális tájékozottságukban is. Cselekvésgátoltságukat bizonyítja MQ.-juk szintje, az intellektuális fejlettséggel szemben tapasztalt praktikus területen való viszonylagos lemaradásuk, valamint a közlekedési játékkal kapcsolatos kísérletben tapasztalt relatív "gyakorlatlanságuk".

Az 1. sz. csoportba tartozó gyermekek fejlettségi szintje részenként és egészében is a legalacsonyabb. Ezek a gyermekek "ingerszegény környezetben" nevelkednek. Mindegyik területen szembetűnő a lemaradásuk. /Meg kell jegyeznünk, hogy megfigyeléseink szerint a lokomóciójuk fejlettebb, mint a manipulációjuk/. Köztük vannak tanyán lakók, de akadnak lumpenproletár, több-kevesebb antiszociális vonással rendelkező szülők gyermekei is. Velük kapcsolatban fel kell idéznünk a közlekedési játékkal való kiegészítő kísérlet során szerzett tapasztalatainkat. Emlékeztetünk rá, hogy a feladathoz való viszonyulásuk, feladattartásuk jobb volt, mint a 2. sz. csoportba tartozóké. Teljesítményük sem sokban maradt el. Ismételten megállapíthatjuk, hogy diszpozícióik nem rosszabbak, csak az ingerszegény, interperszonális kapcsolatokban is szűkölködő otthoni viszonyrendszer nem adott lehetőséget arra, hogy az egyébként meglévő, pozitív diszpozícióik kifejlődjenek, tulajdonságokká alakuljanak. Esetükben egyértelműen bizonyítható az,

hogy a szociokulturális depriváció milyen nagy mértékben lassíthatja, adott esetben akadályozhatja a fejlődést.

Az összegezésből nem maradhat ki az óvoda szerepe sem. Mivel - mint korábban jeleztük - mindegyik gyermek nagyjából azonos pedagógiai határfoku óvodába jár, fel lehetne tételezni, hogy az óvoda kompenzálni tudja az ott-honi környezet nemkívánatos hatásait.

Azt, hogy erre a kérdésre az esetek túlnyomó többségében nemleges választ kell adnunk, részben országos, részben a saját tapasztalataink alapján is tudjuk igazolni.

Az országos tapasztalatok eredményeit tartalmazza az MSZMP. KB. 1982. évi állásfoglalása /amelyet korábban idéztünk/. Ezzel teljesen szinkronban vannak azoknak a szakembereknek /Nagy J. 1982, Bakonyiné, és Szabadi Ilona 1983, stb./ megállapításai, akik - részben a PERFER, részben egyéb neveltségi-fejlettségi szintvizsgálatok nyomán - arra a következtetésre jutottak, hogy ebben a vonatkozásban az óvoda "funkciózavarral küzd".

Saját tapasztalataink is erről győznek meg. A jelen dolgozatunkban szereplő gyermekeket megpróbáltuk a vizsgálat befejezése után nyomon követni. Az eredeti 90 fős populációból 3 gyermek olyan távolságra költözött, hogy nem tudtunk róluk információkat szerezni, egy pedig közlekedési baleset áldozata lett.

A fennmaradó 86 gyermek nyomonkövetése arra irányult, hogy milyen lesz az iskolai indulásuk, illetve az első osztályban milyen eredményeket érnek el.

A 3. sz. csoportból 1 gyermek elköltözött, róla nem

tudunk semmit. A fennmaradó 29 gyermek a tankötelezettségi kor kezdetére kivétel nélkül elérte az iskolaérettségi szintet, tehát időben mehetett az 1. osztályba. Iskolai teljesítményük szerint a tanév végén "megfelelt" 13 gyermek, "jó! megfelelt" 16 gyermek. A jó! megfelelték közül 5 gyermek tantárgyi dícséretet is kapott, a "megfelelték" közül egynél sem szerepelt a "gyenge" kiegészítő bejegyzés.

A 2. sz. csoportból 28 gyermek sorsát sikerült nyomon követnünk. /Egy gyermek elköltözött, 1 pedig sajnálatos módon közlekedési baleset áldozata lett/. A 28 gyermek közül mindegyik iskolaérett lett a tankötelezettségi koruk megkezdésére, tehát valamennyien időben kezdték meg az iskolai tanulmányaikat. Az 1. osztály befejezésekor "megfelelt" 19 gyermek, "jó! megfelelt" 9 gyermek. A jó! megfelelték között szintén 5 kapott tantárgyi dícséretet, s a megfelelték között ebben a csoportban sem volt senkinél sem "gyenge" kiegészítő bejegyzés.

Az 1. sz. gyermekcsoportból 1 gyermek elköltözött, így 29-ről tudunk adatokat. Tanköteles korukra 5 gyermeket kellett nevelési tanácsadóba vinni, mert felmerült annak a gyanúja, hogy nem iskolaérettek. A nevelési tanácsadó javaslatára 2 gyermek korrekciós első osztályba került /egyik Gyulán, másik Szarvason/, 3 pedig azt a javaslatot kapta, hogy még egy esztendőig maradjon az óvodában. Így az indulási beiskolázási veszteség a 29 gyermekből 3. A másik 2 esetben is szinte biztos az évvesztés, hiszen a korrekciós 1. osztályt végzett 2 gyermek a dolgozat írásakor ugyan visszakerült az általános iskolába, mégpedig

a 2. osztályba, de tudomásunk szerint előmenetelük nem ki-
elégítő /félévkor nem kapnak értékelést/, és prognózisuk
sem kedvező. Az általános iskola 1. osztályába felvett 24
gyermek év végi eredménye is gyengébb, mint a 2.-3. sz.
csoportból iskolába kerülteké. Mindössze 1 gyermek kapott
"jó! megfelelt" minősítést /tantárgyi dicséret nélkül/, a
többi 23 "megfelelt". A "megfelelt" minősítésűek közül vi-
szont 2 gyermek kapott 1-1 tárgyból "gyenge" kiegészítő
bejegyzést. Esetükben az un. automatikus haladási rendszer-
ben bízva lehetett szó arról, hogy évismétlés nélkül meg-
kíséreljék a 2. osztály elvégzését, de prognózisuk nem tel-
jesen megnyugtató.

Tapasztalataink alapján tehát megállapíthatjuk azt,
hogy az általunk huzamosabb ideig megfigyelt 86 gyermek
közül 7 gyermeknek nem volt megfelelő az iskolakészültsé-
ge. Azért említjük a 7 gyermeket, mert az évhalasztott 3,
illetve a korrekciós osztályba került 2 gyermek mellett
ide soroltuk azt a 2 gyermeket is, akik az 1. osztály vé-
gén "gyenge" bejegyzést kaptak. A "gyenge" bejegyzés lénye-
gében az elégtelen érdemjegynek felel meg. Tehát valóban
7 gyermek kezdte kudarcra az iskolai tanulmányait. Ha
százalékosan mutatjuk ki a kudarcot vallottak arányát, ak-
kor 8,1 %-ról beszélhetünk. Tisztában vagyunk azzal, hogy
az eredeti meritési körünk szempontjai szerint a vizsgált
populáció 1/3-a hátrányos környezetből jött, feltételez-
zük, hogy ez országos viszonylatban ez az arány lényege-
sen kedvezőbb. Ügyeltünk viszont arra, hogy a kísérletbe
bevont gyermekek között egyetlen fogyatékos, vagy fogyaté-

kos-gyanus gyermek se szerepeljen. Az országos beiskolázási korosztályban pedig feltehetően sok ilyen gyermek van, így az általunk most megadott arányt átlagban is elfogadhatónak tarthatjuk.

Ha feltételezzük, hogy adataink elfogadhatóak, akkor ki kell jelentenünk azt is, hogy megdöbbenőek. És ez a megdöbbenés arra késztet, hogy kimondjuk:

- a/ az óvoda a hagyományos pedagógiai eljárásaival nem tudja kompenzálni az otthoni környezetből fakadó fejlődésbeli anomáliákat, pedig ez a funkciójához tartozna;
- b/ keresni kell tehát azokat a módokat és lehetőségeket, amelyekkel az óvoda enyhíteni tud ezen a komoly egyéni és társadalmi gondon.

Ezek a részben racionális, részben emocionális tények késztettek arra, hogy keressük a jelen körülmények közötti megoldási lehetőségeket. Dolgozatunk következő részében erről lesz szó.

III. A FEJLESZTŐ FOGLALKOZÁSOK PSZICHOLÓGIAI HATÁSA

További munkánk megtervezésekor és kivitelezésekor a legfőbb szempontunk az eddigi vizsgálatainkból levont következtetések mellett a mindennapi élet realitásának és a korlátozott lehetőségű gyakorlatnak a figyelembe vétele volt. Ezekből kiindulva az alábbiakat tartottuk szem előtt:

a/ A szociokulturális depriváció okozatainak megszüntetése, a gyermekek esélyegyenlőtlenségének felszámolása vagy csökkentése nem lehet pusztán gyógypedagógiai tevékenység, hiszen a szociokulturális depriváció következtében fellépő fejlődési anomália sem egyértelműen gyógypedagógiai kategória. A gyakorlatban ugyanis sokszor találkozunk ezzel a szemlélettel /az óvónők az indokoltnál jóval gyakrabban nevezik az ilyen, reverzibilis állapotú gyermeket "gyógypedagógiai alanyoknak"/, de a szakirodalomban /Bárány 1974, Bódis 1975, 1981, Illyés 1976, stb./ is az olvasható, hogy ezt a munkát "defektspecifikus" aspektusból lehet megközelíteni, méginkább végezni.

b/ A fejlődési anomáliák megszüntetése - különösen abban az esetben, ha az okság a pszichoszociális tényezőkre vezethető vissza - lényegesen kedvezőbb prognózisu akkor, ha a felismerés és az adekvát szakbeavatkozás a lehető legkorábbi életszakaszban következik be. A 3-6 éves életkor még igen alkalmas erre, és az óvodai ellátottság növekedésével mindinkább kedvezőbb lehetőségek nyílnak arra, hogy e korosztály gyermekei valóban részesülhessenek a korrigáló-kompenzáló nevelésben.

c/ Részben a korábban hivatkozott párt- és állami do-

kumentumokban foglaltak, részben a saját tapasztalataink alapján állíthatjuk, hogy az óvoda - és benne az óvónő - igen sokat tehet /és kell hogy tegyen/ az óvodai pedagógiai tevékenység végzése közben a problémák megszüntetése érdekében.

d/ Korábban hivatkoztunk a képzés és a továbbképzés gyengéire. Ezzel indokoljuk, hogy fejlesztő eljárásaink elméleti alapjaként elsősorban a tankönyvekben található elméleti megállapításokat igyekeztünk a problémakörre adaptálni. Vállalnunk kellett ezzel az olyan megítélés veszélyét is, hogy munkánk nem kelti a mélyebb specifikus elméleti megalapozást. Mégis így döntöttünk, mert magunk is kíváncsiak voltunk arra, hogy a jelenlegi képzési tartalmak - sajátos hangsúllyal - milyen mértékben hasznosíthatók.

A fejlesztésre irányuló kísérleteink során megmaradtunk a manipulációs retardáció problémakörénél. Ezt több okból tettük. Az egyik az volt, hogy a korábbi vizsgálataink is ebben a problémakörben mozogtak. A másik pedig az, hogy vizsgálataink megkezdéséig a szakirodalom viszonylag kevesebbet foglalkozott ezzel a problémával. Jelentős monográfia /Csertő, Ecsédi, Nagy, 1982/ jelent meg az anyanyelvi, a matematikai retardációról, illetve azok kompenzálásáról, valamint az óvodás gyermekek általános tájékozottságáról /Hermann, 1963/.

Harmadik indítékunk az volt, hogy ezen a téren igen sok ellentmondással találkoztunk.

Ezek egyfelől a gyermek helytelen megítéléséből fakadnak. Az óvónők között is vannak ún. "teljesítmény-ori-

entáltak". Ők mindenáron eredményeket akarnak felmutatni. Ilyen többek között az a bevett gyakorlat, mi szerint a gyermekek ábrázolás-kézimunka során készített produktumaikból "kiállítást" rendeznek, hogy a szülők ezen keresztül mérhessék le, mennyire hatékony az óvónők munkája. A manipulációs téren fejletlen gyermek ábrázoló tevékenysége általában a normahatár alatt marad. Az ő munkáját sohasem állítják ki, vele nem igen dicsekedhet a teljesítménycentrikus óvónő, sőt inkább holmi szégyen-félet érez. Érthető, hogy az ilyen gyermeket nem is igen szeretik. Az sem ritka, hogy az okság feltárása helyett a gyermeket "lusta", "figyelmetlen", "rendetlen" és hasonló pejorativ jelzőkkel illetik, sőt be is skatulyázzák valamely negatív kategóriába. Hangsúlyoznunk kell, hogy ez szerencsére nem általános, nem ez a jellemző, de tény, hogy ilyen esetek előfordulnak.

Másfelől a probléma megközelíthető a gyermek részéről is. A manipulációs téren retardált gyermek - még ha intellektuálisan fejletlenebb is a társaihoz viszonyítva - szintén rendelkezik valamilyen önértékelési képességgel. Azt legalábbis felismeri, hogy sikertelenségeit kudarcnak fogja fel. A kudarc következtében konfliktushelyzetbe kerül. Ebből rendszerint inadekvát kompenzációval próbál szabadulni /Clauss-Hiebsch, 1978, Bencsik, 1973/. Ezek a próbálkozások azonban negatív eredményekkel járnak; újabb kudarcok, konfliktusok forrásaivá válnak, s létrejön egy olyan "circulus vitiosus", amely lényegében egy lefelé tendáló spirálhoz hasonlítható, azaz az anagy is diszhar-

monikus fejlődési tendenciát tovább fokozza, s esetenként az egész fejlődést anomáliás jellegűvé teheti. /Pl. a gyenge teljesítménye miatt elmarasztalt gyermek önmagát háttérbe szorítottak érzi. Ugy akarja felhívni magára a figyelmet, úgy akar központba kerülni, hogy bohóckodik, szertelenkedik. Lehetséges, hogy ezzel pillanatnyilag a társai figyelmének középpontjába is kerül. Az óvónő ezt nem veszi jó néven, sőt el is ítéli. Talán éppen így: "Nem elég, hogy figyelmetlen, lusta vagy, most még ráadásul bohóckodsz is?!" Nem ritka az sem, hogy az elmarasztaló szavakat büntetés is kíséri, különösen, ha "teljesítmény-orientált" óvónőről van szó. Ilyen körülmények között a gyermek újabb negatív érzelmi traumákat él át. Ez ellen tiltakozik. Lehet, hogy ez a tiltakozás csak belső feszültség, de az is előfordulhat, hogy a belső tiltakozása külső megnyilvánulásokban is jelentkezik, s dacot, agressziót eredményez /Ranschburg, 1973/. Ismét újabb konfliktus tehát, hiszen mostmár nemcsak "lusta", "figyelmetlen", "bohóckodó", hanem "agresszív" is. És lehet, hogy valóban azzá - vagy éppen az ellentétévé, túlzottan gátlásossá, beszűkültté is válik. Ez már valóságos anomália, de az eredeti okságból kiindulva ún. "másodlagos", vagy "harmadlagos" anomália/.

2. A gyermekcsoport jellemzői

A kísérleti gyermekcsoport kiválasztásakor sajátos szempontokat kellett figyelembe vennünk:

- a/ Mindenképpen egy gyermekcsoportra gondolhattunk, hiszen azt a célt tűztük ki, hogy fejlesztő foglalkozásokat fogunk végezni.

- b/ Ügyelnünk kellett arra is, hogy a gyermekek életkora legalább megközelítőleg hasonló legyen az általunk eddig vizsgált, több óvodából összeválogatott gyermekekével. Ezért csak nagycsoportra gondolhattunk.
- c/ Nyilvánvaló volt, hogy a kiválasztott csoportban legyenek olyan gyermekek, akik valamilyen oknál fogva manipulációs téren fejletlenebbek a többiekénél, de kizárható legyen a szomatikus anomália, az organikus károsodás.
- d/ Lényeges szempontunk volt az is, hogy a csoportban olyan óvónők dolgozzanak, akik a mindennapos munkájukat jó hatásfokkal végzik, s ugyanakkor partnereink tudnak lenni a kísérleti munkában is.

Hosszas előkészítés után sikerült egy ilyen nagycsoportot találni. A gyermekek létszáma 25 fő. Köztük fiú 11, lány 14. Életkoruk nem volt olyan homogén, mint az eredeti kísérleti csoportba tartozóké. Ez érthető, hiszen az óvodába lépés is éppen úgy tanévhez, illetve életkorhoz kötött, mint az iskolába lépésé. /Bár nem annyira merev/. A kiválasztott gyermekcsoportban dolgozó két óvónő intézetünkben végzett, közülük az egyik tanulmányi ideje alatt az általunk vezetett tudományos diákkör tagja is volt. Az sem elhanyagolható, hogy a csoport Gyulán van, tehát számunkra könnyen elérhető, és az óvónők szívesen vállalkoztak az együttműködésre, még ha az számukra jelentős többlet-munkát is eredményezett.

A fejlesztő foglalkozásokba bevont gyermekek kiválasztásának módszerei.

A korábban leírtak szerint kiválasztott gyermekcsoportban elvégeztük azokat a műszeres vizsgálatokat, amelyeket korábban ismertettünk, s amelyek segítségével felmértük a csoportba tartozó gyermekek manipulációs fejlettségi szintjét.

9. sz. táblázat

A manipulációs fejlettségi szint mérési adatai
A fejlesztő kísérletbe bevont csoport

Sorsz.	Név	Életkor	Ü.	Th.	RI.	MQ.
1.	<u>A. Katalin</u>	5;4	39	19	450	4,44
2.	A. Sándor	5;8	44	9	420	8,33
3.	<u>A. Tünde</u>	5;3	36	15	498	4,21
4.	B. Antal	5;7	45	9	398	9,04
5.	Cs. Csaba	5;4	43	17	410	6,34
6.	D. Anna	5;8	43	5	453	8,39
7.	<u>D. Zoltán</u>	5;4	38	18	424	4,04
8.	D. Teréz	5;9	47	9	400	9,00
9.	F. Péter	5;6	43	6	436	8,48
10.	F. Irma	5;5	40	11	470	6,17
11.	F. Tódor	5;1	41	16	428	5,84
12.	G. Sára	5;7	42	9	438	7,53
13.	Gy. Katalin	5;8	44	10	463	7,34
14.	H. Balázs	5;6	41	9	442	7,23
15.	K. Pál	5;2	46	12	398	8,54
16.	L. Ágnes	5;5	44	10	444	7,66
17.	<u>L. Péter</u>	5;5	36	17	510	3,72
18.	M. Márta	5;4	40	14	456	5,70
19.	Ny. Dóra	5;7	44	6	435	8,73
20.	O. Zita	5;3	43	11	420	7,61
21.	P. Hajnalka	5;6	45	9	398	9,04
22.	S. Mihály	5;8	47	9	400	9,00
23.	<u>Sz. Márta</u>	5;6	36	16	510	3,92
24.	Sz. Ottilia	5;4	45	11	406	7,69
25.	T. Imre	5;7	43	5	453	8,39

A 9. sz. táblázatból kitűnik, hogy az aláhúzással je-
lölt 5 gyermek MQ-ja a csoport többi tagjához viszonyítva
szembetűnően alacsony. A csoport átlaga 7,05, az övéké pe-
dig csak 4,06. Összességében gyengébb, mint az eredeti fel-
mérésünkben szerepelt 1. sz. /ingerszegény/ csoport átlaga:
 $4,56 > 4,06$. Életkorukat tekintve a náluknál fiatalabb /pl.
11. ill. 15. sz. gyermek/ teljesítményénél is alacsonyabb
 $/5,84 > 4,06$ illetve $8,54 > 4,06/$. Ezek a tények arra kész-
tettek, hogy a következőkben csak velük foglalkozzunk. Ezut-
tal nem dolgoztunk a HAWIK teszttel, viszont a fejlettségi
szintjük regisztrálása érdekében mindegyik gyermekkel raj-
zokat készítettünk. Méréseinket és a rajzokat megismétel-
tük az 5 hónapos fejlesztő foglalkozás befejeztével/ /L.
5.- 9. sz. mellékletek./

Aktuális személyiségük megismerése céljából mindegyik
gyermekről részletes anamnézist vettünk fel. Igyekeztünk
feltárni az intrautein, a perinatális és a posztnatális idő-
szakokat. Különösen arra irányítottuk a beszélgetést, hogy
nyomára bukkanjunk az esetleges organikus, vagy pszichosz-
ciális károsító élményeknek.

Részletesen tanulmányoztuk az óvónők által vezetett
csoportnaplót, és külön figyeltük, hogy mikor és milyen be-
jegyzések találhatók a vizsgált gyermekekről.

Tanulmányoztuk az óvónők által minden gyermekről veze-
tett, általunk kidolgozott szempontok szerint kitöltendő
személyiséglapokat. Ezeken a személyiséglapokon lényegében
a 3 óvodai év alatt bekövetkező lényegesebb változásokat re-
gisztrálják, és így tulajdonképpen egy longitudinális meg-

figyelési munka eredményeit, azaz a fejlődés főbb mozzanatait tartalmazzák/ /L. 10. sz. melléklet./.

Az írásbeli dokumentumok tanulmányozása mellett rendszeresen beszélgettünk az óvónőkkel, s így is igyekeztünk minél több információs csatorna révén megismerni a gyermekeket.

Az otthoni körülményrendszert, a család életmódját családlátogatás, illetve környezettanulmány során tártuk fel.

A kísérletbe bevont 5 gyermeket megvizsgáltattuk a Békés megyei Ideggondozó Intézetben is. Ennek több oka volt:

- a/ Igyekeztünk a kizárásos módszert alkalmazni, azaz részletes szakvizsgálat segítségével kiszűrni az organikus károsító tényezők kauzális hatását.
- b/ Anamnézis felvételünk során egy gyermeknél /A. Tünde/ tártuk fel, hogy asphyxiás születése volt /nem sirt fel, csak hideg-melegvizes fürdetés hatására/; betegségétörténete neki a legproblematicusabb /gyakran volt kórházban - igaz, bélhuruttal/.
- c/ A. Tünde esetében konkrétan, a többiekénél ennél jóval latensebben felmerült, hogy anomáliájuk mögött nem húzódik-e meg valamilyen lokális agysérülés, pl. minimális cerebrális diszfunkció.

Göllesz /1981/, de még inkább Bódi /1983/ kifejtik, hogy a pszichikai fejlődésükben biológiai okok miatt időlegesen elmaradt gyermekek nem szenvednek kifejezett, súlyosabb agyi sérülésekben, funkciózavarokban, viszont annál gyakoribb náluk a minimális cerebrális diszfunkció. Az MCD-s gyermekekénél exogen biológiai károsító tényezők /perinatális

traumák, lázzal járó fertőző betegségek/ következményeként csak igen enyhe reziduális agyi tünetek, illetve cerebrális diszfunkciók figyelhetők meg. "Mivel az MCD csak egyes kérgi területekre vonatkozik, ezért nem vezet az egész személyiségfejlődés zavarához, hanem csak egyes rész képességek kialakulásának nehézségeit eredményezi. Például a finommozgások koordinációs problémája" /Bóddör, 1982/.

Bóddör /1982/ Luriára hivatkozva írja le, hogy a szenzomotoros szindróma esetében a fali lebenyben keletkezett MCD. következtében a finommotoros /grafomotoros/ képességek lassabban fejlődnek, azaz fellép a manipulációs retardáció.

Ezen körülmények tisztázása, illetve kizárása érdekében fordultunk az ideggondozóhoz /ahol e dolgozat szerzője másfél évtizedig vezette a nevelési tanácsadót, így akadálytalanul kapott segítséget/. Az ideggondozóban végzett alapos vizsgálatok /többek között EEG./ eredménye mindegyik gyermeknél "sine morbo" volt, tehát így az organikus károsodás tényét nemcsak hipotétikusan zárhattuk ki.

A kísérletbe bevont gyermekek anomáliái oksági kapcsolatainak a pszichoszociális causákra való visszavezetése indoklásaként ismertetjük az 5 gyermekről szerzett tapasztalatainkat.

1. A. Katalin életkora vizsgálatok megkezdése időpontjában 5;4 év volt. Apja 31 éves, gépkocsivezető, egészséges, nem alkoholizál, mérsékelten dohányzik. Az anya 30 éves, kötőgyári betanított munkás. Egészséges, káros szenvedélye nincs. Házasságuk szerelmi házasság volt, a gyer-

meket akarták. A kislány anamnézisében nincs olyan adat, amely alapján örökletes terheltségre, intrauterin, perinatális és posztnatális traumára lehetne következtetni. Betegségétörténete alapján is kizárható az organikus károsodás. A fejlődés mutatói /felülés, felállás, járás, beszéd, szoba- és ágytisztaság, stb./ nem tartalmaznak megkésett, vagy rendellenes fejlődésre utaló adatot. 3 éves kora óta óvodás. Az óvodába való beilleszkedés - bár kissé lassu volt - nem okozott különösebb problémát. Óvodában a kislány nem kezdeményező, de érdeklődő, szívesen kapcsolódik társai tevékenységéhez. Szembetűnő rendellenessége az "ügyetlensége".

Otthoni életkörülményei: Csonka családban él. A szülei akkor váltak el, amikor a kislány 1 éves volt. Az apa Budapesten dolgozik, a családjával nem tart kapcsolatot. Az anya a gyermekével albérletben él, amely egy szobából és a főbérlettel közösen használt konyhából áll. Az anya - hogy anyagi gondjaikon könnyítsen - a GYES alatt bedolgozó volt a kötőipari vállalatnál. Munkáját otthon végezte, de nyilván keveset tudott foglalkozni a gyermekével. A GYES letelte után a kislányt óvodába adta, maga pedig kétműszakos munkát vállalt a korábbi munkahelyén. Amikor az anya műszakban van, a kislányra a 75 éves házinéni - a főbérlet - vigyáz. Az idős asszony és a gyermek kapcsolata lényegében csak az elemi gondozásra és a felügyeletre korlátozódik. Ilyen formán A. Katalinról egyértelműen állitható, hogy ingersegény környezetben él.

2. A. Tünde a vizsgálat megkezdésének időpontjában

5;3 éves volt. Édesapja a huskombinátban szakmunkás, édesanyja telefonkezelő, jelenleg GYES-en van a második gyermekükkel. A szülők életkora és foglalkozása kizárja a csiraártalom lehetőségét. A gyermeket akarták. Az anamnesztikus adatok szerint intrauterin ártalomra nem lehet következtetni, de a szülés elhúzódó, asphyxiás volt. A kislány betegségstörténetéből az derül ki, hogy többször volt bélhuruttal kórházban. Egyszer - 8 hónapos korában - "majdnem kiszáradt". Szülei végtelenül szeretik, mindentől óvják. Lakásviszonyaik rendezettek, lakótelepi szövetkezeti lakásban laknak, amely összkomfortos. Tünde volt az 5 gyermek között az egyedüli, aki a kísérlet ideje alatt is étvágytalan, rossz alvó volt. Egész magatartására a gátoltság, visszafogottság jellemző. Játéka tipikusan kényszeres, örömtelen. Legjobban egyedül szeret lenni. Az óvodába való beilleszkedése elhúzódó volt. Még másfél év múlva is nehezen maradt a gyermekek között, igen hevesen kötődött az édesanyjához.

Tünde esetében az okság részben az alkati adottságokra, részben pedig a többszöri megbetegedésével együtt járó kórházi tartózkodásra, illetve az annak nyomán kialakult hospitalizációra vezethető vissza. Mindezek mellett azonban kétségtelenül hatottak, azaz az okság részét képezik azok a tényezők, amelyek a szülők aggodalmaskodó, tulságosan védő-korlátozó magatartásának következményei. A tulságosan féltett kislány nem fejthette ki azt az aktivitást, amely a manipulációs fejlődését kellő mértékben segíthette volna.

3. D. Zoltán életkora 5;4 év volt a vizsgálat megkezdésekor. Szülei mindketten fóliás primórtermesztéssel foglalkoznak. Az apa 28, az anya 25 éves. Mindketten egészségesek, a családban nem volt olyan beteg, akivel kapcsolatban a génikus anomáliák feltételezhetőek lennének. A gyermek második terhességből született, az első terhességet megszakították. Zoltánt már mindketten akarták. Az anya a terhesség alatt jól érezte magát, sem ő, sem pedig az apa nem dohányzik és alkoholt is csak ritkán fogyasztanak. Az anamnézis adataiból az tűnik ki, hogy intrauterin, perinatális és posztnatális traumák nem érték a gyermeket. A fejlődés mutatói szerint minden lényeges megnyilvánulás időben és rendben jelentkezett, azaz a korai kisgyermekkorai fejlődés harmonikus volt. Betegségétörténete egyértelműen negatív, meghűlésen kívül egyéb megbetegedése nem volt. 3 éves korában került óvodába. Beilleszkedése csak annyiban volt problematikus, hogy a kisfiu nehezen tudott alkalmazkodni az óvodai élet szabályaihoz. Állandóan rohangált, játéka tartalmatlan volt, főleg birkózásban, futkározásokban mutatkozott meg. Szüleivel együtt a városon kívül él, kerékpárral, vagy gépkocsival hordják óvodába. A lakásuk jellegzetes tanyai épület, vízvezeték, villany nincs. A szülők igen elfoglalt emberek. A primórtermesztés nagyon időigényes munka és így a gyermekekre alig jut idejük. Még nehezebb a helyzet "szezónban", amikor a szülők felváltva hordják a terményeiket Budapestre, valamint a Balaton vidékére. Az ilyen utakra a gyermeket sohasem vitték magukkal, az éppen otthonmaradó szülő ügyel rá - természetesen csak akkor, ha

erre ideje van. Anyagi helyzetük egészen jó, de ennek ellenére a gyermek játékkal való ellátottsága sok kívánnivalót hagy maga után. /Házépítésbe kezdtek, s erre kell minden pénz/.

A kisfiu ilyen módon nyilván olyan szociokulturális depriváció alatt él, amely csak a természettel való kapcsolatát biztosítja, /ezt tükrözi dinamikus rohangálása is/, de az otthoni interperszonális kapcsolattrendszere is korlátozott, finommotorikáját fejlesztő manipulációra otthon nincs lehetősége.

4. L. Péter életkora a kísérlet megkezdésekor 5;5 év volt. Édesapja függetlenített tömegszervezeti funkcionárius, 27 éves. Édesanyja szakmunkásképző intézetben szakoktató /női szabó/ 25 éves. Mindketten egészségesek, familiáris terheltségről egyikük sem tud. A kisfiu időre, komplikációktól mentesen, várt gyermekként született. A fejlődési mutatók alapján az állapítható meg, hogy semmiféle tempózavar sem volt. Erős, jól fejlett gyermek. Betegségétörténete nem tartalmaz organikus károsodásra vagy annak gyanújára utaló adatot. A kisfiu 3 éves korában került óvodába, addig az édesanya GYES-en volt vele. Az óvodai beilleszkedés nem járt különösebb nehézséggel. Gond viszont Péter agresszivitásra hajlamos magatartása. Nyugtalan típus, szinte semmiféle játék, vagy egyéb tevékenység nem tudja tartósan lekötni.

Otthoni körülményei jók. Összkomfortos családi házban élnek, a gyermeknek igen sok játékszere van. Ezek a játékszerek azonban többségükben "tul. modernnek". /Elemes, táv-

irányítható autók, "Mach Box" garnitúrák, valamint asztali társasjátékok/. Péter egyedüli gyermek.

A szülők végtelenül pedáns, és igen elfoglalt emberek. Mindketten türelmetlenek, s a kisfiu gyakran részesül testi fenytetésben. Az édesapa kötetlen munkaidőben dolgozik, de funkciójából adódóan igen keveset tartózkodik otthon. Az édesanya rendkívül pedáns, mindent a lakás reprezentatív tisztasága érdekében tesz. A kisfiu átállított balkezes. Az átállítás is a szülők pedantériájára vezethető vissza, s az nemegyszer radikális, durva volt /ráütöttek Péter kezére/. Valószínű, hogy ez is hozzájárult ahhoz, hogy a kisfiu beszédében olykor ritmuszavarok észlelhetők.

5. Sz. Márta /5;6 éves/ gyermekről állíthatjuk, hogy az ő esete a legsajátosabb. Szülei ugyancsak "fóliások", az apa 43, az anya 38 éves. Mártának 4 testvére van, mindegyik iskolás, tehát a kislány a legfiatalabb. Anamnesztikus adatait csak megközelítőleg sikerült megismerni, mert a szülők végtelenül zárkóztak. Abból, amit sikerült "kiszedni" belőlük, arra lehet következtetni, hogy a kislány normális terhesség után időre, komplikációmentesen született, betegség-története sem olyan, hogy annak alapján organikus károsodásra lehetne gondolni. 3;6 éves volt, amikor óvodába került. Végtelenül csendes, félénk gyermek, aki még a kísérlét megkezdésének időpontjában is tártalan, magányos volt.

Lakáskörülményeik jók, a város széléhez közeli összkomfortos családi házban élnek. Életformájuk azonban egészen egyedi. Mindkét szülő - sőt a szomszédban lakó anyai nagyszülők is - a jehovista szekta tagjai. Bigott vallásos

emberek, akiknél a vallás tanai szerint való élés a legfontosabb. Ők "elhivatottak", "kiválasztottak", akiknek szinte az egyedüli céljuk a tulvilági életre való felkészülés. Minden "földi hivatástól" távol tartják magukat. Az összkomfortos lakásban sem rádió, sem televízió nincs. A gyermekeiket végtelen korlátozással nevelik. Játékszereik nincsenek, az iskolás gyermekeknek nem szabad kisdobos-, illetve uttörő foglalkozásra járni, nekik is minden idejüket munkával kell tölteni. Megtudtuk, hogy esetenként más-más családnál jönnek össze vallásos szertartásokon való részvétel végett. /Templomuk, imaházuk nincs, hiszen nem "bevett vallás", hanem tipikus szekta tagjai/. Tünde és testvérei esetében nagyon egyértelműen kimutatható az otthoni ingerszegény környezet, ami még társul a rendszeres örömmegvonásokkal is. Mindezek alapján besorolhatók a "veszélyeztetett gyermek" kategóriájába is.

A nem minden részletre kiterjedő elemzés ahhoz feltétlenül elegendő, hogy megállapítsuk: a vizsgált gyermekek aktuális személyiségében megmutatkozó anomáliák pszichoszociális okokra vezethetők vissza.

Már korábban is említettük, hogy a manipulációs téren retardált, vagy más anomáliával rendelkező gyermekek többkevesebb diszharmonikus vonással is rendelkeznek. Az elsődleges anomáliák másodlagos és harmadlagos anomáliákat vonnak maguk után /Gegesi, 1965, György J. 1970, Bódör 1983/. Ez az általunk vizsgált gyermekekre is jellemző.

Tünde végtelenül gátolt, szorongó, aktivitása alig nyilvánul meg. Legalább ilyen mértékben gátlásos Márta is.

Tipikusan perem-gyermek, aki azonban saját magát rekeszti ki a gyermekközösségből. Magányosságára jellemző, hogy egy nap megfigyelték az óvónők, hogy Márta több mint egy óra hosszat ült a homokozó peremén. Két kezét a térdai közé szorította és előre-hátra himbálta magát.

Katikára a szélsőségesesség jellemző. Igen labilis az érzelenvilága és érzelmei szinte pillanatonként váltják egymást. Nagyon könnyen sirva fakad, de a következő percben már olyan szertelenül vidám, hogy ezzel fegyelmezési problémákat is okoz.

A két kisfiu közös vonása az agresszivitásra való hajlamosság. Zoltán elsősorban a játékában éli ki az agresszivitását. Játéka tipikusan romboló játék. Ő maga nem kezdeményez pl. építést, viszont a társai építményét úgy rombolja le, hogy közben állandóan rohangál, ugrál.

Péter gyakran verekszik. Ő jobban kötődne a társaihoz mint Zoltán, de a többiek nem szívesen játszanak vele, mert ha Péternek valami nem tetszik, azonnal üt és rug. Társait nemcsak pillanatnyi felindulásában bántalmazza, hanem "megvárja az alkalmat". Amikor úgy érzi, hogy nincs közvetlen felügyelet alatt, akkor torolja meg azokat - a többnyire csak vélt - sérelmeket, amelyek esetleg órákkal korábban érték.

Mindegyik gyermek esetében közös tehát az, hogy a rendellenességük nemcsak egy területre lokalizálódik, hanem több-kevesebb vonatkozásban kihat az egész személyiségstruktúrájukra is. Ezért tartottuk indokoltnak, hogy a fejlesztő tevékenységünk is az egész személyiségre irá-

nyuljon.

2. A fejlesztés elméleti alapjai

Amint azt korábban kifejtettük, a fejlesztő tevékenységünket úgy igyekeztünk megválasztani, hogy a tevékenység célirányos, tudatos legyen, kerüljük a praktikizmust, viszont azokat az elméleti ismereteket vegyük alapul, amelyeket az óvónők tanulmányaik végzése során elsajátítottak.

Elméleti kiindulási alapként a személyiségfejlesztés, illetve a pedagógiai hatás pszichológiai törvényszerűségeit használjuk fel. Ezeket igyekszünk a gyakorlatban dolgozó, olykor-olykor elszürkülésre hajlamos óvónők számára értelmezni, és ugyanakkor keressük azokat az összefüggéseket is, amelyeket a jelenlegi képzésünk hatékonyabbá tétele érdekében - az elmélet és a gyakorlat közelítésével - hallgatóink felkészítésében is kamatoztatni tudunk.

Az említett vonatkozásokban célszerű elsőnek a dinamika és struktúra kölcsönhatása törvényének megemlítése. Értelmezésünk szerint a fejlesztés legfontosabb eszköze a gyermeki tevékenység lehet. /Fogalmazhatunk úgy is, hogy ügyessé tenni csak ügyesítő gyakorlatok végzetése révén lehet/. Óvakodnunk kell azonban e törvény merev értelmezésétől. Ha ugyanis mereven, mechanikusan értelmezzük, könnyen a minden áron való gyakoroltatás hibájába esünk. Ez pedig könnyen túlerőltetést eredményez, s következménye gyakran a kudarc. A kudarc okozatból okká válva szinte szükségszerűen negatív következménye-

ket von maga után. /Elvész a tevékenységi kedv, gátlásosság, esetleg annak ellentettjeként az agresszivitás, a dac léphet fel és még igen sok nemkívánatos következmény jöhet létre/.

Ilyen esetben nemcsak a tevékenységre irányuló motivációs bázis kialakulása nem történik meg, nemcsak a fejlesztő hatású tevékenység marad el, hanem még egyre jobban fokozódik a személyiségfejlődés diszharmónikus tendenciája.

Ezért sem szabad szem elől tévesztenünk a koegzisztencia, valamint a rész-egész viszony törvényeit sem. Amint az közismert, ez a két törvény összességében azt fejezi ki, hogy az ember a különböző tevékenységeiben, megnyilvánulásaiban eltérő fejlettségi szinten van, Nincs olyan ember /gyermek/, aki minden területen egyformán fejlett lenne és így nincs egyetlen olyan gyermek sem, aki minden területen teljesen azonos tempóban fejlődne. Igaz mindezek ellentéte is. Nincs olyan gyermek /természetesen a szélsőséges súlyosságu fogyatékosok kivételével/, aki egyetlen területen sem fejleszthető. Ebben a bonyolult összefüggés-rendszerben az a gyakorlati kérdés szokott felmerülni, hogy - éppen az említett törvények értelmében - mire irányítsuk a fejlesztő tevékenységünket. Arra a területre-e, amelyiken a gyermek a legjobban el van maradva, vagy arra, amelyiken viszonylag gyorsabban, könnyebben fejlődik. A gyakorlati tapasztalatok azt bizonyítják, hogy viszonylag gyakran követjük el azt a hibát, hogy azon a területen akarjuk fejleszteni a gyermeket, amelyen az a

legjobban el van maradva. Az esetek gyakoriságából arra lehet következtetni, hogy ez a "minden áron" való fejlesztési törekvés a "sokoldaluan" vagy "minden oldaluan" fejlett ember-eszmény hibás értelmezéséből fakad. /Még a legelfogultabb, legambiciózusabb szülőnek sem szabadna azt tenni, hogy pl. a darabos mozgású, mackós járású gyermeket gyermekbelet foglalkozásra járatással fosztja meg az apró gyermeki örömeitől, sőt juttatja sorozatos kudarcélményekhez/. E helyett - éppen a rész-egész viszony törvénye értelmében - mindig azt kell fejlesztenünk, ami a legjobban fejleszthető, amely területen a gyermek optimális erőfeszítések árán, de sikereket ér el.

Felvetődhet a kérdés, hogy mi lesz akkor a többi területtel. Erre a választ úgy adhatjuk meg, ha felhívjuk a figyelmet a transzfer törvényére. A transzfer ugyanis nemcsak az egymást követő tanulást segítheti, hanem érvényesülhet a transzfer-hatás a különböző területek, tevékenységi formák közötti viszonylatban is. /Gondoljunk csak a végtelenül sokrétű óvodai tevékenységi formák közül az ének és a testnevelés - mint két különböző tevékenységi forma - egymásra gyakorolt fejlesztő hatására/. Ezért szinte elképzelhetetlen, hogy lenne olyan - nem totálisan károsodott - gyermek, akinél egyetlen olyan területet, tevékenységi formát sem találunk, amelyen nem tudna eredményt elérni, érvényesülni. Ezeket a területeket, ezeket a tevékenységi formákat kell megkeresnünk, és akkor elérhetjük, hogy a gyermek tovább fejlődik, elkerüli az általános kudarcélményt és természetesen megnyilvánul a transz-

fer pozitív hatása is.

Szorosan kapcsolódik az eddigiekhez a direkt és indirekt hatás kölcsönhatása törvénye. Véleményünk szerint a felzárkóztató tevékenység során hangsúlyozott jelentőséget kap az e törvényben megfogalmazott tétel, miszerint ne akarjunk mindent, minden áron direkt, közvetlen eljárásokkal fejleszteni, illetve ne csak így akarjunk eredményeket elérni. Semmiképpen sem akarunk beleesni az önmagával történő, körbenforgó bizonyítás hibájába, de úgy véljük, hogy a fenti állításunkat mégis éppen a manipulációs tevékenység, illetve az azzal szorosan összefüggő óvodai ábrázolás köréből hozott példával támaszthatjuk alá.

Tudjuk, hogy az óvodás koru gyermekek általában szeretnek ábrázoló tevékenységgel foglalkozni. Szívesen végzik ezt a foglalkozások közben, valamint a szabadidő eltöltése során is. Az óvónők pedig értékelik eme tevékenységüket és biztatják őket annak további végzésére. Hozzá kell tennünk azt is, hogy a nagycsoportban a kötelező ábrázoló foglalkozásoknak már "tétjük" is van, hiszen itt nemcsak a gyermek spontán tevékenysége az érdekes, hanem a teljesítmény is. A manipulációs téren fejletlenebb gyermekekre ekkor már igencsak felfigyelnek a többiek is /hiszen őt az óvónő nem dicséri, az ő munkája nem kerül a legjobbak közé stb./, de az elmaradt gyermek számára is mindinkább nyilvánvalóvá válik, hogy ő ezen a téren kevésbé teljesítményképes. Mivel intellektuálisan nem sérült, becsvágya is van, ezek az élmények érthetően kudarc-jellegűek, s párosulnak hozzájuk a kudarcokkal általában együttjáró negatív érzelmek is.

Ilyenkor szokták /különösen a már említett teljesítménycentrikus/ óvónők elkövetni azt a hibát, hogy "direkt" eljárásokkal akarják a gyermeket felzárkóztatni, azaz minél többször késztetik - nemegyszer követelik -, hogy újra-meg újra rajzoljon. Ezzel viszont /legalábbis átmenetileg/ ismételt kudarcokba hajszolják a gyermeket. Az ismételt kudarcok hatására pedig mind jobban idegenkedik az ábrázolástól, egyre ellenszenvesebb lesz számára ez a tevékenység, sőt az a személy /óvónő/ is, aki erre készteni. Ezt a mindinkább állandósult konfliktus-helyzetet csak tovább súlyosbitja a kölcsönösen fellépő türelmetlenség. Ilyenkor kell az indirekt eljárásokat alkalmazni.

Az ábrázoláshoz - és a majdani íráshoz - szükséges finom mozgásokat ugyanis nemcsak maga az ábrázolás fejleszti, hanem igen sok olyan játékos tevékenység is, amelyeket a gyermek szívesen végez. Ne a rajzolást erőltessék tehát, hanem más jellegű, játékos tevékenység végeztetésével indirekt módon fejlesszék a gyermek finom motorikáját "kézügyességét".

Ezért tartjuk indokoltnak a játékosság szükségességének hangsúlyozását. A játék az óvodai nevelés egyik alapvető eszköze, a játékosság pedig az az alapelv, amelynek az óvodai élet valamennyi mozzanatában - így a felzárkóztatásban is - érvényesülnie kell.

Munkánk elméleti alapvetésekor mindenképpen szólni kell a totalitás törvényéről, azaz arról, hogy az óvónő minden pedagógiai szituációban a maga teljes személyiséggel kell hogy hasson a gyermek teljes személyiségére. Ez a

mi esetünkben azért is nélkülözhetetlen, mert

- a/ a lemaradás a gyermek aktuális személyiség szerkezetének bármely faktorában jelentkezhet /hogyan melyikbe és hányban, az mindig egyedi/;
- b/ bármelyik területen jelentkeznek is a lemaradás, az mindig érint másikat is;
- c/ mindezekből logikai szükségszerűséggel következik az, hogy a ráhatások nem lokalizálódhatnak egy-egy területre /faktorra/, hanem ki kell terjedniük a gyermeki személyiség egészére. Mégpedig úgy, hogy ennek érdekében ki kell használnunk az óvodai élet valamennyi lehetőségét, de különösen az óvónő teljes személyiségéből fakadó pozitív hatásrendszert.

Ebben a sorban kell megemlíteni a nevelési helyzetek konkrétságának törvényét, amely azt hangsúlyozza, hogy minden nevelési szituációnak mindig konkrét, sajátos előzménye, okása van. Fogalmazhatunk úgy is, hogy soha nem találkozunk teljesen azonos, legfeljebb csak hasonló esetekkel. Különösen akkor áll ez fenn, ha nemcsak a tüneteket, hanem az okást is nézzük. Tudomásul kell vennünk, hogy a különböző ok-okozati összefüggések következtében egyediént alakuló gyermek mindig "megismételhetetlen, mindig csak egyszer előforduló, azaz a szó szoros értelmében vett egyediség" /Gegesi Kiss, 1963/. Egyediség, minden esetben csak egyszer előforduló, még akkor is, ha vannak hasonlóságok, ha van lehetőség a tipizálásra, mind az okás, mind pedig a tünetek vonatkozásában.

Ezért lenne komoly, adott esetben végzetes hiba, ha

bármikor, bármiféle "sablon" próbálnánk alkalmazni. Ezért kell hangsúlyoznunk, hogy milyen fontos az egyedi okság pontos feltárása, a konkrét, egyedi fejlesztési terv elkészítése és annak olyan végrehajtása, amelyben ötvöződik az elméleti tudatosság, valamint a kellő tapintattal és nagyfokú hivatástudattal végzett mindennapos munka.

Az említett törvényszerűségek figyelembe vétele mellett az egyediség szabja meg tehát a fejlesztési módot és annak szervezeti kereteit is.

A felzárkóztatás tartalmát és szervezeti formáit tekintve két, egymással ellentétes nézet ill. gyakorlat alakult ki. Az egyik az erősen didakticista, azaz a tanulásra orientált. Ennek róható fel, hogy az óvodából iskolát csinál. A másik a reformpedagógia tanításain nyugszik és mindent a spontán gyermeki önkifejlődésre építve csak az indirekt eljárásokat alkalmazza, s nem egyszer intuitív improvizációra kényszeríti a nevelőt, azaz teljes egészében feladja a tervszerűséget.

Nem alakult ki egységes szemlélet a kereteket illetően sem. E vonatkozásban olyan kérdések vetődnek fel, hogy a szervezeti kereteket tekintve a felzárkóztató foglalkozások egyediek, mikrocsoportosok, vagy nagycsoportosok legyenek-e. Az időbeniséget is úgy vetik fel, hogy részidős /azaz a nap egy meghatározott időszakában/, teljesidős, /azaz az egész nap folyamata speciális szervezettségű/ legyen-e /Nagy, 1982/.

Mi a saját munkánk megtervezésénél arra törekedtünk, hogy úgy legyünk tervszerűek, fokozatosak és folyamatosak,

hogy a gyermekcsoport megszokott életét ne zavarjuk, indokolatlanul ne emeljünk ki senkit sem a gyermekközösségből, a fejlesztendő gyermeket semmiképpen ne kényszerítsük, legyünk játékosak, és a fejlesztő foglalkozásokat a mindenkori konkrét helyzetnek megfelelő időpontban és szervezeti formában végezzük. Minden nap volt tehát foglalkoztatás, de az időpontok az adott nap függvényei voltak, és a konkrét helyzettől függött az is, hogy az egész csoportra kiterjedt-e vagy csak a kísérleti személyekre.

3. A fejlesztő foglalkozások

Korábban felvázoltunk fejlesztő tevékenységünk elvi-elméleti alapjait, s a következőkben az említett alapokra épülő gyakorlati munkánkat ismertetjük.

A fejlesztő tevékenységünk időtartama 5 hónap /1982 szeptembertől 1983 január végéig tartó/ volt. Fejlesztési tervünkben az előzőekben említett törvényszerűségek, valamint a gyermekcsoport egészének - és ebben különösen az 5 gyermeknek - konkrét fejlettségi szintjét, valamint az óvodában kialakult szokásrendet vettük figyelembe. Legalább ilyen mértékben vettük figyelembe azt, hogy a manipulációs fejlődés irányát tekintve megfelelően a proximo-disztális iránynak. /Először a nagyizomcsoportok által végrehajtott nagy, széles ívű mozgások alakulnak ki, majd ezeket követik a kisebb, finomabb mozgások, a finommotorika/. Ezt igyekeztünk mindegyik játékos jellegű tevékenységünk megtervezésénél és végrehajtásánál szem előtt tartani.

Eljárásaink a következők voltak:

Zenére történő mozgás-improvizáció. Ennek ötletét részben Kokas Klára gyakorlati munkássága, részben a Szovjetunióban végzett tanulmányutunk gyakorlati tapasztalatai sugallták. Nagyban segített az, hogy a kísérletbe bevont egyik óvónő tudott fuvolázni. Amikor először bevitte a gyermekek közé a hangszert, azonnal felkeltette vele a gyermekek érdeklődését. Mindenki felfigyelt a fuvola alakjára, csillogására. Igen érdekesnek találták azt is, hogy ezt a hangszert nem úgy kell tartani, mint az általuk már jól ismert, a csoportvezető óvónők által rendszeresen használt furulyát. Még inkább tetszett a hangja. A gyermekek nagy élvezettel hallgatták az óvónő játékát, és szinte alig engedték, hogy abbahagyja. Az első alkalommal feltűnt, hogy több gyermek ritmikusán himbálja magát a dallam ritmusának megfelelően. Így könnyen kérhettük, hogy az óvó néni játszik nekik, de ők "táncoljanak" a dallamra. Mégpedig úgy, hogy lehetőleg csak a kezükkel, vagy a kezükkel is. Erre a gyermekek érthetően szívesen vállalkoztak. Nagy kedvvel utánozták pl. a vizen uszó kacsa széles mozdulatait a "Kis kacsa fürdik" dallamára.

Tervszerűségünk abban állt, hogy tudatosan válogattunk a különböző ismert dalok, valamint az óvodai zenehallgatási anyagból. Válogatásunk egyik legfőbb szempontja a ritmus fokozatos gyorsulása volt. Fokozatosan haladtunk a "parlandó"-tól a "tempó giusto"-ig; illetve az egész-fél-negyed-nyolcad-tizenhatod hangértékig.

Az improvizálásba bekapcsolódott a másik óvónő is. Ő a modell szerepét igyekezett betölteni. A ritmusnak, il-

letve a hangértékeknek megfelelően először az egész karjával végzett nagy, széles ívű, lágy mozdulatokat. A gyermekek utánózták. Ahogy gyorsult a ritmus, csökkent a hangérték, úgy kisebbedtek a mozdulatok is. Fokozatosan redukálódtak könyökből, csuklóból, végül csak az ujjakból történő mozgásokra. /Természetesen ez a redukció nem egy napon ment végbe, hanem fokozatosan mintegy másfél hét alatt/.

A gyermekek nagy kedvvel végezték a gyakorlatokat, s meglepően rövid idő alatt eljutottak arra a szintre, hogy önmaguk ismerték fel, hogy milyen dallamhoz-ritmushoz milyen mozgás "illik". /Hangsúlyozzuk, hogy ebbe nemcsak a kísérleti csoport tagjait, hanem az egész gyermekcsoportot bevontuk. A kísérleti alanyokat természetesen külön figyeltük/.

Már az első alkalmakkor bekapcsolódott mind az öt gyermek is. A rájuk vonatkozó megfigyeléseink tapasztalatai a következők: A csoport egésze tetszőlegesen helyeskedett el. Márti és Tünde elsínte mindig egészen hátul, a többiek mögött tartózkodott. Ez annyira szembetűnő volt, hogy feltételeztük, nem akarják, hogy a többiek lássák őket, viszont ők mindenkit látni szerettek volna. Néhány nap múlva - feltevésünk szerint a sikerélményeik fokozódása, illetve gátlásaik csökkenése hatására - ez a hátrahúzódásuk már nem volt annyira szembetűnő. Katika a kezdettől fogva oldottabban mozgott, viselkedése nem volt annyira gátolt, mint Márti és Tünde.

Jó hatással volt az improvizáció Péterre és Zoltánra is. Őket ez az önként, zenére végzett mozgás inkább fékez-

te. Csak néha fordult elő, hogy Zoltán bohóckodott, Péternek pedig agresszív megnyilvánulásai voltak. Ugy véljük, hogy Zoltán bohóckodásai mögött az otthoni elfojtottság, Péter agressziói mögött pedig az ugyancsak otthoni agresszív élmények hatása nyilvánult meg. A zenére történő improvizációt tehát úgy értékelhetjük, hogy az jó hatással volt mindegyik gyermek egész személyiségére. Nemcsak azt eredményezte, hogy fejlesztette a mozgáskoordinációt, hogy fokozatosan eljuttatta a gyermekeket a szélesebb ívű mozgások végzésének képességétől a finomabb mozgásokig, hanem fejlesztette esztétikai érzéküket, segítette a figyelmük összpontosítását, gátlásosságot oldott, illetve túlmozgásosságot gátolt. A tevékenység örömforrás volt, sikerélmény kísérte, így hatott a gyermekek önbizalmára, további szabályozott mozgásvégzésre is motiválta őket.

A zenére történő improvizáció mellett felhasználtuk a bábozás pozitív hatásait is. Erre az alábbiak készítették bennünket: A bábozás általában feloldó hatása a gátlásokkal küszködő gyermekekre. A szorongó, gátlásos gyermek - különösen akkor, ha paraván mögött bábozik, azaz ő maga rejtve marad - "...a bábu álarcra mögé tud rejtőzni, a drukkját, gátlásosságát mintegy áthárítja a báburra; álarcba öltözve, vagyis saját izgalmát legyőzve szerepelhet, produkálhatja magát" /Bencsik, 1971/.

A bábuval való dramatikus játékokban igen nagy szerepe van a mozgásnak, mégpedig a kifejező mozgásnak. Ehhez viszont kézügyesség kell. De erre is érvényes a dinamika és struktúra kölcsönhatása.

Tegyük mindehhez hozzá, hogy az óvodás koru gyermek nagyon szívesen játszik a bábbal, mert azzal, hogy a bábu "életre kel", "csodát" él át, s azzal, hogy maga is életre tudja kelteni, saját erejéből tudja ezt a "csodát" megteremteni. Fokozza a bábozás iránti szeretetüket, hogy játék, s az is, hogy nagyon könnyen létrejön a bábbal való identifikáció.

Figyelembe kellett azonban vennünk itt is a fokozatosságot. Az volt a feltevésünk, hogy ha azonnal kesztyűbábút adunk a manipulációs téren retardált gyermeknek, az - éppen az ujjainak ügyetlen mozgása miatt - nem tudja a kellő eredményt elérni, és esetleg kudarcot vallva, kedvét veszti a további játéktól.

Ezért eleinte csak fakanál, illetve síkbábukkal játszottunk. Ezek mozgatása is fejleszti a közügyességet, hiszen mindig egy meghatározott magasságban kell tartani a kezét, a beszélő bábnak mozgást is kell tanusítani, ezzel érzékeltetve, hogy éppen ő beszél. /Először lehet úgy, hogy az alkar könyökből mozogva függőlegesen mozgatja a beszélő bábút, majd úgy, hogy a beszélőt jobbra-balra való elfordítással jelzik. Ezt már csuklóból kell csinálni/. A fokozatosság következő lépcsője az volt, hogy a gyermekek kifurt ping-pong labdát húztak az ujjukra /ez volt a báb feje/, s így csak az ujjuk mozgásával érzékeltették a beszélő személyét.

Végül kesztyűbábót kaptak. A kesztyűbáb már igényelte a hüvelyk-, a mutató-, és a kisujj összerendezett mozgását. Ehhez viszont jó "előtréning" volt a már említett

fokozatokon való játék.

Ilyen módon igyekeztünk érvényt szerezni a proximo-disztális iránynak megfelelő gyakorlásnak.

Igen sokat báboztunk a szabadidőben. Az öt kísérleti személy is egyre gyakrabban kapcsolódott be a játékba, s ha a szituáció megengedte, csak az ő bevonásukkal, azaz mikrocsoportos szervezeti formában végeztük a bábozást.

A bábozás pozitív hatását a következőkben látjuk:

A gyermekek mozgása koordináltabbá vált, s nemcsak a széles ívű, hanem az ujjakkal végzett finommozgásokat is gyakorolhatták. A tevékenység kedves volt számukra, sikerélményt eredményezett. Ez által, valamint a bábozás korábban említett feloldó hatása következtében oldódott a gyermekek gátlásossága, a túlmozgásosokra pedig fékező hatásu volt. A bábjáték hozzájárult verbális kifejezőképességük fejlesztéséhez, kreativitásuk kibontakoztatásához, s nem utolsósorban ahhoz, hogy bizonyos mértékű önmegvalósítási lehetőséget is nyerjenek a játék segítségével.

A bábozáshoz hasonlóan vettük figyelembe a proximo-disztális irányt és alkalmaztuk a fokozatosságot a labdával való játékos gyakorlatok összeállítására és végeztetése során is.

Alapmozgásként a feldobást-elkapást választottuk. Ez ugyan a nagycsoportban már meghaladott követelményszint, de egyfelől a gyermekek mozgásfejllettsége, másfelől pedig a labdabiztonságra - és a vele járó sikerélményekre - türekedve ezt a gyakorlatot választottuk. A szert /labda/ is a fokozatosságnak megfelelően választottuk meg.

Tapasztalataink szerint a nagyobb, könnyebb, kevésbé rugalmas labdával való bánáshoz /feldobás-elkapás/ a széles ívű mozgások is elegendőek, sőt ez a szer ezeket a mozgásokat igényli. Ezért először közepes nagyságu strandlabdákkal játszottunk. /Könnyű, nem pattan, megfogható/. Második fokozatként kb. 25 cm. átmérőjű, könnyű, puha, színes textilhulladékból készített labdát, majd harmadikként a testnevelési szertárból kölcsönzött kislabdát használtuk. Ezek közös jellemzője az, hogy nem pattan, s viszonylag megragadható. Eltérő vonásaik viszont a nagyság és a keménység terén vannak. Ezért a kislabdákkal már az egykezes feldobást-elkapást is gyakoroltattuk - sikerrel.

A fokozatosság következő lépcsője az volt, hogy kb. 15 cm. átmérőjű gumilabdát használtunk, majd - mintegy 2 hónap elteltével - teniszlabdákkal végeztettük a gyakorlatot. Ez a fokozatos fejlesztés szintén jó hatással volt a gyermekekre. Egyre ügyesebben bántak a labdákkal, s amikor a gumilabdát kezdtük használni, már nemcsak a feldobást-elkapást gyakorolhattuk, hanem jól ment a pattogtatás is. Ez pedig már kimondottan jó mozgáskoordinációt igényel.

A labdával végzett gyakorlatok pozitív hatását a következőkben látjuk:

A szerválasztás helyes volt, mert lehetővé tette a gyakorlatok fokozatos nehezítését. Éppen ez a fokozatosság volt az, ami - a labda iránt érzett általános szeretet mellett - sikerélmények birtokába juttatta a gyermekeket, s így a gyakorlatokat mindvégig örömmel végezték. Az említett pozitív érzelmek motivációs bázist képeztek a

további gyakorlatvégzéshez. A fokozatosan nehezedő gyakorlatok segítették a mozgás koordináltságának, az ügyességnek a fejlődését. A gyakorlatok helyes elvégzése figyelemlkoncentrációt, fegyelmezett mozgást igényelt, s így ez a szer, illetve a vele való játszás nemcsak a manipulációs, hanem a személyiség egyéb komponenseire is fejlesztő hatásu volt.

Az egyéb játéktevékenységeket is sikerült a fejlesztés szolgálatába állítanunk.

Sok ügyesítő gyakorlatot végeztettünk a homokozóban. A "tortaformázás", a "pogácsakészítés" kedves tevékenységük volt. A gyermekek csak azt tapasztalták, hogy játszanak, de mi, akik figyeltük ezen tevékenységüket, megállapíthattuk, hogy milyen ügyességet igénylő - s mi több, fejlesztő - az, amikor a nedves homokról úgy kell leemelni a formát, hogy a "torta" ne sérüljön, hogy homok egyben maradjon. Az elkészített süteményeket száraz homokkal "cukrozták". /Ez a tevékenység a kéz hüvelyk-mutató- és kisujjának összerendezett mozgását igényelte és fejlesztette/.

Köztudott, hogy az óvodás koru gyermek a szerepjátékában és általában a játékában - nemcsak személyeket, állatokat, hanem tárgyakat, jelenségeket is imitál /Kovács, 1975/. Ezt használtuk fel arra, hogy "homokórásdit" játsszunk. Az óvónő hozott az óvodába egy tojásfőzéshez használatos homokórát. A gyermekek izgatottan figyelték a lassan pergő homokszemeket. Ekkor kapták azt a feladatot, hogy a markukba szorított homokot a homokórához hasonlóan lassan engedjék ki egy tortasütőbe. A gyermekek örömmel végezték ezt a

tevékenységet is. Ez a játék pedig igen komolyan igénybe vette a kéz izmainak finommozgását /az ujjak tónusának egyenkénti fokozatos lazítása/, és egyben fejlesztette is azt.

A kísérletbe bevont gyermekekkel mikrocsoportos foglalkozásokat is végeztünk. E foglalkozások bizonyos értelemben hasonlítottak az Óvodai Nevelési Program /1972/ tervszerű kötetlen foglalkozásaihoz. A tervszerű kötetlen foglalkozások fontos kritériuma, hogy a gyermek spontán érdeklődésére építenek s nemcsak a nap meghatározott időpontjában szervezhető, hanem bármikor; sőt ismételhető is. A részvétel tehát önkéntes, nemcsak az óvónő külső készítésén, hanem döntően a gyermek belső motiváltságán alapul.

Mi ezeket az ismérveket igyekeztünk analóg módon alkalmazni. Mégpedig úgy, hogy a mikrocsoport megszervezését a gyermekek belső motiváltsága mozgósításával végeztük. Elsősorban csak nekik javasoltuk, hogy kapcsolódjanak be a játékba, de természetesen a többi érdeklődőt sem zártuk ki. Mint azt már korábban említettük, az öt gyermek általában nem tudott elmélyülten, a többiekkel közösen játszani. Ebben vagy gátlásosságuk, vagy romboló-kapkodó játékmódjuk is akadályozta őket. Ezért a játékidőben viszonylag könnyen, s - amit igen fontosnak tartottunk - tapintatosan, feltűnés nélkül lehetett őket külön csoportba tömöríteni. A tapintatosságot és a feltűnés elkerülését azért tartottuk igen fontosnak, mert nem akartuk tudatosítani - sem bennük, sem a csoport többi tagjában - hogy ezek a gyerme-

kek mások, mint a többiek, hogy el vannak maradva társaiktól.

Az így megszervezett mikrocsoportos foglalkozások alkalmával sok játékos utánzó mozgást végeztettünk a gyermekekkel. Imitáltattuk az uszást, a bucsuintést, az ujjak segítségével történő zongorázást, az eső pergését, az olló nyíró mozgását, hívást, tiltást, fenyegetést. Játsoztuk az "ujjak ébresztgetését", korongokkal egy marokból "pénzt számláltunk", falra árnymozgásokat vetítettünk /stb./, azaz játékosan végeztünk olyan tranzitív és intrazitív mozgásokat, amelyeket a gyermekek szívesen utánóztak, s amelyek szintén követték a proximo-disztális irányt /uszástól az olló nyíró mozgásának utánzása/, s így - a korábban vázolt törvényszerűségeknek is megfelelően - valóban fejlesztő hatásuk voltak.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy ezek a fejlesztő foglalkozások nem zavarták meg az óvodai napirendet, hiszen nem előírt időpontban zajlottak le, bár minden nap 10-15 percig tartottak. Játékos jellegük miatt a gyermekek számára kellemes időtöltésnek bizonyultak. Teljesíthetőek voltak - hiszen érvényesült a fokozatosság - s így a gyermekek egyértelműen csak sikerélményeket élhettek át. Igyekeztünk a szervezésnél minden pejoratív megkülönböztetést elkerülni, nehogy a gyermekek önértékelése, vagy a gyermekcsoport véleménye negatív legyen. Amikor csak a kísérletbe bevont gyermekekkel foglalkoztunk, úgy választottuk meg a foglalkozás időpontját, hogy a fejlesztendő gyermekek ne záródjanak ki az óvodai élet egyéb, fejlesztő hatásu, vagy más

pozitív élményt biztosító tevékenységi formáiból.

E megfontolásokra alapozott módszerek eredményezték azt, hogy a gyermekek mindvégig szívesen kapcsolódtak be a közös tevékenységbe, sőt igényelték is ezeket a foglalkozásokat.

Igen jelentős sikernek tekintjük azt, hogy a fejlettebbek nem nevették ki az öt gyermeket /az óvónők szerint korábban elég gyakran kinevették, lekicsinyelték őket/.

Pozitív változásokat észlelhettünk a kísérletbe bevont valamennyi gyermek aktuális személyiségének fejlődésében. Kiegyensúlyozottabbá váltak, sok boldog, örömteli órát éltek át játékkal. /Mindezeket - mivel korábban erre vonatkozó részletes vizsgálatokat nem végeztünk - most is csak tapasztalati síkon regisztráljuk/.

Objektív módon tudjuk azonban kimutatni azt a fejlődést, amit a manipuláció terén produkáltak. A fejlesztő foglalkozások végén - 5 hónap idő eltelte után - megismételtük az MQ. mérésével kapcsolatos eljárásainkat.

Az alábbiakban közöljük az 5 hónapos intenzív foglalkozás befejezése után végzett méréseink adatait. /A könnyebb összehasonlítás érdekében zárójelben közöljük a kísérlet megkezdésekor mért adatokat/.

10. sz. táblázat

Név	Életkor	U.	Th.	RI.	MQ.
A. Katalin	5;9 /5;4/	42 /39/	14 /19/	432 /450/	6,48 /4,44/
A. Tünde	5;8 /5;3/	39 /36/	11 /15/	470 /498/	5,95 /4,21/
D. Zoltán	5;9 /5;4/	43 /38/	15 /18/	426 /494/	6,57 /4,04/
L. Péter	5;10 /5;5/	41 /36/	12 /17/	446 /510/	6,50 /3,72/
Sz. Márta	5;11 /5;6/	38 /36/	14 /16/	454 /510/	5,28 /3,92/

Ha részeredményeket összehasonlítjuk kiderül, hogy mindenütt jobbak, mint az első, a szeptemberi mérés részeredményei. Az MQ. átlagát összehasonlítva azt látjuk, hogy az arány 6,15 a korábbi 4,06-hoz viszonyítva. A javulás az átlagban egyáltalán nem elhanyagolható: 2,09.

Legnagyobb a javulás L. Péter esetében /2,78/ és a legkisebb Sz. Mártánál /1,36/. Sajnos, ezt is meg kell állapítanunk, hogy Sz. Márta helyzete a legproblematisabb, az ő esetében jelentkezik a legsúlyosabb "hendicapp", és az ő fejlődése perspektivikusan is a legkevésbé biztató.

Érdekes lehet az 5 gyermek teljesítményének összehasonlítása a dolgozat első felében bemutatott mérési eredmények tükrében. Az 1. sz. ugynevezett ingerszegény környezetben élők manipulációs hányadosának átlaga 4,56 volt. Az öt kísérleti személy első mérési adatai ennél is gyengébbnek /4,06/ mutatkoztak. Az öthónapos fejlesztő foglalkozás végén tapasztalt 2,09-es javulással az átlag 6,15-re emelkedett. Ez már jobb, mint az első részben szereplő 2. sz. gyermekcsoport

5,89-es átlaga. Pedig ez az 5 főből álló gyermekcsoport mindegyik tagja egyértelműen a szociokulturális depriváció hatása alatt élt. Ezek az adatok önmagukban is igazolják a fejlesztő tevékenység létjogosultságát, és szükségességét.

A fejlesztéssel, kompenzációval foglalkozó szakirodalom szerzőinek többsége kategórikusan kijelenti, hogy megnyugtató eredmény eléréséhez mintegy egyéves fejlesztő munkára van szükség. Ennek igazságát semmiképpen sem kérdőjelezhetjük meg, hiszen a megállapítás többéves, több-ezres populációval végzett munka tapasztalatai alapján fogalmazódott meg. Mi nem akarjuk azt bizonyítani, hogy ennél kevesebb idő is elegendő, hanem csak azt, hogy rövidebb idő alatt is lehet kimutatható eredményeket elérni.

Bizonyításunkhoz a mérési adatok mellett - részben kontrollként - az 5 gyermek ábrázolásában mutatkozó fejlődést használjuk fel. Az ábrázolást mint fejlődési mutatót azért is célszerű figyelembe venni, mert az óvodákban nincs műszeres mérési lehetőség, viszont ábrázolás mindennél van, s annak tárgyilagos elemzése sokat segíthet a szintfeltárás, valamint az eredmény regisztrálása terén.

Mind a spontán tapasztalatok, mind a kutatások azt igazolják, hogy a gyermek már óvodás kora előtt is szeret ábrázoló tevékenységet végezni, rajzolni. Erre a különböző életkorokban más-más motívumok késztetik. Kezdetben az általában ismert tevékenységi vágy, a mozgásigény hatására "rajzol". Észreveszi, hogy a kezében lévő eszköz nyomot hagy a papíron /falon, butoron/, s ez újabb öröm forrása-

vá válik, mivel azonnal látja a tevékenysége eredményét. Ezek a fázisok a bökődő, a lengő, majd a körkörös firka stádiumai. Ezek az "ábrák" a mozgásának fejlettségét is mutatják /proximo-disztális irány/, de egyben mint funkciók visszahatnak a szerkezetre, s ügyesítik azt. Három éves kora táján kezdi hasonlítani a rajzát valamihez, illetve rájön, hogy az hasonlít valamihez. /Kiss T., 1969/. Ez újabb örömek forrása, s mindinkább készteti őt az örömet nyújtó tevékenység megismétlésére. Közben fejlődnek megismerő funkciói is, és ábrázolásában megjelenik az érzelmi, majd az értelmi szinkretizmus. Természetesen ekkor még sok technikai nehézséggel kell megküzdenie. Lassan alakul a finommotorikája, de egyre jobban tudja irányítani a vonalvezetését. Ez előkészíti a fejlődés következő szakaszát:

"Az ötödik életévben a gyermek már leküzdötte az alapvető technikai nehézségeket. Növekszik a valósághű ábrázolás igénye. Ábrázolásmódját sokáig az határozza meg, hogy mit tud a dolgokról. A szemlélet alá van rendelve az ismeretnek. A gyermek a valóságnak megfelelően rajzol, csak hogy nem úgy rajzolja a dolgokat, ahogyan látja őket, hanem azt adja vissza, amit tud róluk" /Mérei-Binét, 1970/.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az ábrázolás a gyermeknek olyan örömmel végzett tevékenysége, amely meghatározott manipulációs, és intellektuális fejlettséget igényel.

Ha az óvodás kora gyermek nem szeret rajzolni, a

rajzolás számára nem örömteli tevékenység, akkor joggal tételezhetjük fel, hogy vagy a manipulációs vagy az intellektuális fejlettség szintje terén elmaradás mutatkozik. Ezért a rajz alkalmas a gyermek fejlettségi szintjének megállapítására.

A fejlesztő kísérletbe bevont öt gyermek közös jellemzője volt, hogy egyikük sem szeretett rajzolni. A vizsgálatok során értelmi fejlődésük átlagos volt, manipulációs hányadosuk viszont lényeges elmaradást mutatott a csoport többi tagjához viszonyítva. Ebből arra a következtetésre jutottunk, hogy esetükben döntőbb ok a manipulációs téren való lemaradottságuk. /Természetesen hozzájárul a rajzolástól való idegenkedésükhöz az is, hogy ezen a téren kevés sikerélményhez jutottak/.

Az óvónők - rendszeres megfigyelés útján - nyomon tudják követni a gyermeki ábrázolás fejlődését. A korábban említett műszeres mérési lehetőség hiánya mellett ezért is választottuk azt, hogy a fejlesztő kísérletbe bevont gyermekek fejlődését az ábrázolási tevékenységük tükrében vizsgáljuk.

A kísérlet kezdetén azt kértük a gyermekektől, hogy rajzoljanak valamit. Mivel tudtuk, hogy nem szeretnek rajzolni, nem kötöttük meg a témát, azaz nem jelöltük meg, hogy mit kell rajzolniuk. Ez nehezítette az egységes értékelést, viszont lehetővé tette, hogy mindegyik gyermek önmagát adja ábrázolási technikában és fantáziában egyaránt. A fejlesztő foglalkozások végén /5 hónappal később/ ismét rajzoltattuk a gyermekeket. Közben természetesen

Ők is részt vettek a kötelező ábrázoló foglalkozásokon, de külön nem rajzoltattuk őket, azt viszont megengedtük, hogy ha kedvük van, bármikor rajzolhatnak, éppen úgy, mint a- hogy erre a többieknek is lehetőségük volt.

A mellékelt rajzok a kísérletbe bevont gyermekek szeptemberi és januári alkotását együtt reprezentálják. Ezt a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében tettük, elemzésükre viszont itt vállalkozunk.

A. Katalin

MQ.-ja a kísérleti szakasz elején 4,44 volt, a végén pedig 6,48 lett, a javulás tehát 2,04.

Az első rajza kitölti az egész teret. Arányokban dominál a virág. Az emberi alakok pálcika-szerűek, szemből ábrázolja őket, testrészeik aránytalanok, ruhájuk nincs. A törzsek nagyjából köralakúak, de a körök nem zártak, gombolyagfirkák-szerűen gyorsan felvázoltak. A váza-szatirozás lengőfirkák jellegű. Színeket keveset használ, a színválasztásában dominál a piros.

A második rajza jóval koordináltabb kézmozgásra utaló vonalvezetésű. A vékony vonallal körülhatárolt lábak, valamint a haj bizonyos séma-jelleget mutat, de ez a séma jóval magasabb absztrakciót sejtet. Sokat javult az arány, a színhasználat, s jelentős fejleményként kell értékelnünk azt, hogy az alakokat profilból, felültöltötve, mozgásnak is felfogható módon ábrázolja.

A rajz sokkal részletesebb, s részleteiben finomabban kidolgozott, mint az első volt. /A hajban a szalag érzelmi szinkretizmust sejtet, de kidolgozott/. Hangula-

tában lényegesen derűsebb. Említésre méltó, hogy a nevét is felírta. Betűi korához viszonyítva arányosak. /Egyébként nem ismeri a betűket, a neve lényegében nem más, mint egy globális betűcsoport, amely egyes tagjainak jelentését nem ismeri, az édesanyja távollétében őt gondozó néni tanította meg rá/.

A. Tünde

MQ.-ja a kísérleti szakasz elején 4,21 volt, a végén pedig 5,95 lett, a javulás 1,74.

Az első rajzának téri elrendezése jó. Emberábrázolása a körös-vonalas sablont követi. Ruhát nem ad az emberre, de a hasán ott vannak a gombok. Ugyancsak sablon-szerű a szemből való ábrázolás, továbbá a széttárt - és ujjak nélküli - kezek is. Tipikusan sablon illetve séma jellegű a fa ábrázolása. /Felül egyenessel lezárt törzsből nyulnak ki az ágak/. A fa nem áll a talajon, a törzse bizonytalan vonalvezetésű, de a satirozással belül marad a konturokon. Jellegzetes a talaj lapszéltől-lapszélig való megrajzolása. A nap megfelelő kör alakú. Színhasználat szegényes, bár lehetősége lett volna a több szín használatára is.

A második rajza kompozícióban gazdag, színhasználatban az elsőhöz viszonyítva igen sokat fejlődött. Feltéhetően a karácsonyi élmény motiválta az arányosabb, hangulatosabb rajzot. Az ember ábrázolása már nem kör-pálcika kombinációja. Az alakokat felöltözteti, a részletekre /haj, szem, ujjak, a fenyőfa tűlevelei és díszei, stb./ lényegesen jobban ügyel. Vonalvezetése biztosabb, az első rajzhoz viszonyítva szembetűnő mozgáskoordinációbeli fej-

lettséget tükröz.

A. Tünde esetében a fejlődés mind a manipulációs, mind az intellektuális elemek vonatkozásában plasztikusan észlelhető.

D. Zoltán

MQ.-ja a kezdeti 4,04-ről 6,57-re emelkedett. A javulás 2,53.

Az első rajza egyfigurás emberalak. Érdemi kompozíció a rajz egészéből hiányzik. A figurát viszont jól, a rajzlap alsó széle központjában helyezi el. Csak egy színt használ. Érdekes a törzs viszonylag szabályos négyszög alakú kivitelezése. A végtagok arányosak, s azok erős színezése, valamint az ujjak kihangsúlyozása azt mutatja, hogy a gyermek tudja, milyen részeket kell megrajzolni. A fej is meglehetősen szabályos kör alakú, arányaiban is jó. Ez a rajz nem is annyira a manipuláció fejletlenségét mutatja, mint inkább szemléletbeli és emocionális problémákra utal.

A második rajz mind technikai, mind pedig szemléletbeli és emocionális vonatkozásban nagy fejlődést mutat. A vonalvezetés meglepően biztos. Nincs benne szaggatottság /"szálkásság"/, hanem szinte láthatóan egy, határozott vonallal ábrázolja a test körvonalait. Az arányok kimondottan jók. A részletek /szem, fül, orr, száj, haj, ujjak, stb./ jól kivehetőek, nagyjából arányosak is. Igen nagy a javulás a színek használatában. Az első rajzon még csak egy színt használ, ezen pedig már ötöt. A színek harmonizálnak, a színezés technikája határozottan jó, a satiro-

zaskor belül marad a testséma körvonalain.

D. Zoltán rajza mind technikában, mind tartalmi vonatkozásokban meglepő nagy fejlődést mutat.

L. Péter

MQ.-ja az első mérésakor 3,72 volt, a fejlesztő foglalkozások végén 6,50-re emelkedett. A javulás 2,78. Ez volt az öt gyermek közül a legnagyobb arányú javulást mutató mérés. Érdemes külön is megfigyelni azt, hogy az MQ változása és az ábrázolás terén mutatkozó fejlődés szinkronban van.

Az első rajza - különösen életkorához viszonyítva - igen gyenge, mondhatni primitív. A kompozíció, illetve a téma hasonlít A. Tünde rajzához. A rajz legfőbb értéke a téri elrendezés. Az emberalak középen helyezkedik el, mellette a fa. Az emberalak szemből ábrázolt, egyszerű és egyvonalas kompozíció. Értéke a viszonylag zárt körrel ábrázolt törzs, valamint a törzs és a lábak megfelelő aránya. A figurát nem öltözteti fel, de a gombok jól láthatók, s viszonylag szabályos körök. A fej aránya már kevésbé jó, az arc elnagyolt, a kezek teljesen elmaradtak. A fa is tipikusanséma-szerű, felül egyenesen lezárt törzsszel, s az abból kinyuló ágakkal. A fa fölött - feltehetően a nap - befejezetlen, firkajellegű. Mindössze két színt használ.

A fejlesztő foglalkozások befejezésekor készített rajza ugrásszerű fejlődést mutat. Az előzőhöz viszonyítot-
tan jóval biztosabb vonalvezetés jellemzi. A figura egyértelműen az embert ábrázolja. Arányai meglepően jók, a

részletek kidolgozottak. /Fej, arc, szem, száj, fül, orr, haj, ujjak, s ami igen fontos: arányos nyak is van/.

Szinhasználata gazdag és adekvát. A kezében tartott virág arányaiban, formájában és színeiben egyaránt meglepően jó. A rajz a maga összességében igen nagy fejlődést mutat mind technikai, mind tartalmi vonatkozásban. Az utóbbihoz hozzá kell tennünk a szinharmóniát, a virágot, s ezzel igazolhatjuk, hogy nemcsak manipulációs téren, hanem intellektuális, emocionális vonatkozásban egyaránt sokat fejlődött.

Sz. Márta

MQ.-ja az első méréskor 3,92 volt, a második méréskor 5,28-ra alakult. A javulás tehát 1,36. A rajzának fejlődése mind technikai, mind pedig tartalmi vonatkozásban ennél sokkal jobb.

Az első rajza egyértelmű szinkront mutat a manipulációs hányados mérése során nyert adatokkal. Embereket ábrázol, s a viszonylag sok alak minden valószínűség szerint a családja, akikhez erős érzelmi szálak kötik. A rajz technikailag meglehetősen bizonytalan vonalvezetésről árulkodik. Az alakokat szemben állva ábrázolja, ruhájuk nincs. A rajzhoz csak egy színt használ, pedig neki is lett volna lehetősége legalább 6 szín között válogatni. A rajz legfőbb pozitívuma a törzseket, illetve a fejeket jelképező körök viszonylagos szabályossága, zártsága, valamint az ujjak és a fej /rajta az érzékszervek és a száj/ viszonylag jól elrendezett ábrázolása. Várakozásunkkal ellentétben meglepett, hogy az egyébként szorom-

gó, gátlásos gyermek majdnem az egész lapot betöltő figurákat rajzolt.

A második rajza vonalvezetésben, kompozícióban arányosságban és az egyszínűség túlhaladásában jelentős fejlődést mutat. Most is betölti az egész lapot, de technika-
ilag jobb, mint az előző rajza. A vonalvezetés biztosabb, a satirozásnál nagyjából követi a befoglaló forma vonala-
it. Alakjai felöltözöttek, s öltözékükből lehet következtetni a nemükre is. Eltűntek a pálcika-szerű végtagok, cipő is került a lábakra. Az első rajzzal összehasonlítva szembetűnő a színgazdagság. Négy színnel dolgozott /az első rajznál csak egyet választott/, ami jól mutatja a fejlődést. A színek összességükben derűssé teszik a képet. A két rajz összehasonlítása nemcsak a manipuláció fejlődését, hanem személyiség gazdagodását is mutatja.

IV. ÖSSZEGEZÉS

Munkánkban empirikus és fejlesztő kísérleti eljárásokkal sikerült igazolnunk azt, hogy a manipulációs cselekvés igen sok vonatkozásban összefüggést, kölcsönhatást mutat az intellektuális fejlődéssel, valamint a gyermeki személyiség egyéb komponenseinek fejlődésével.

E fejlődési folyamat - különösen az óvodás kora gyermekeknél - ütemét és tendenciáit döntő mértékben befolyásolják, meg is határozzák a gyermek otthoni életkörülményei /szocioökonómiai háttér, pszichés légkör, családi szocializáció pszichológiai tényezői/.

Az életkörülmények ezen összetett rendszere a jelenlegi társadalmi-gazdasági viszonyaink között nem csak optimális feltételként funkcionál, hanem hatása gyakran elmentmondásosan érvényesül. A hátrányos helyzet, az ingerszegény s olykor veszélyeztetett környezet diszharmónikus tendenciák kialakulásához vezet a személyiségfejlődésben.

Az óvodának ezeket a nemkívánatos hatásokat ellensúlyoznia szükséges, ezek kompenzálása a mai óvoda nevelői funkciói szerves részének minősül. A fejlődésbeli hátrányok kompenzálásával kapcsolatos tevékenység nem tartozhat kizárólagosan /ahogyan sokan helytelenül értelmezik/ a gyógypedagógiai nevelés hatáskörébe.

Az ellensúlyozáshoz, kompenzáláshoz első lépésként lehetőleg objektív megítélésen alapuló szintfeltárásra, majd pedig az egyediségében differenciált, s tipizálható konkrét oksági összefüggések feltárására van szükség.

Mind a fejlődési szintfelméréshez, mind pedig az

okok feltárásához olyan módszereket, eljárásokat kell keresnünk, amelyekkel ezt a nagyon komplex és hangsúlyozottan felelősségteljes feladatot meg tudják oldani azok az óvónők is, akik oklevélszerző tanulmányaik és posztgraduális képzésük során /és ez a jelenleg dolgozó, különböző szintű és időtartamu képzésben részesült óvónők többsége/ erre objektív okok miatt nem készülhettek fel. Ehhez olyan eljárásokra is szükség van, amelyek nem eszköz- és műszerigényesek.

Dolgozatunk második részében ezért hangsúlyoztuk a gyermek ábrázoló tevékenységének orientációs jellegét.

A szintfeltárás és az okság megállapítása - legyen az bármilyen pontos is - összességében csak a komplex pedagógiai pszichológiai munka első fázisa lehet. Eredményt csak az jelenthet, ha az anomáliákat sikerül megszüntetni, azaz sikerül a felzárkóztatás. Mégpedig olyan felzárkóztatás, amely nemcsak az adott, fejlődésben elmaradt részterületre lokalizálódik, hanem kiterjed a gyermek aktuális személyisége egészének tervszerű formálására. Ezt azért tartjuk igen fontosnak, mert bizonyított, hogy az elsődleges anomáliákból másodlagos, harmadlagos, stb. anomáliák születnek. Ha viszont csak az elsődleges anomáliákat szüntetjük meg, ez nem hozza magával törvényszerűen a másodlagos, harmadlagos /stb./ anomáliák megszűnését. Sokkal inkább azt eredményezi, hogy a megmaradó, eredetileg másodlagos, harmadlagos anomália vagy visszahat az elsődlegesre és azt újra manifesztálja, vagy pedig további - eddig latens - anomáliákat aktivizál.

Ezért kerestük a gyakorlatban viszonylag könnyen alkalmazható gyakorlati eljárásokat, amelyek egymásra épülnek és rendszert alkotnak. Ezek kiválogatásánál figyelemmel voltunk arra, hogy az óvónői alapképzettségnek megfelelő, illetve az intézeti tanulmányok során elsajátított pszichológiai ismeretek felidézésével, mobilizálásával adjuk meg az eredményes gyakorlat elméleti alapjait. Dolgozatunkban tehát nem törekedtünk originális elméleti megállapításokra, hanem csak azt a szerény célt tűztük ki, hogy a praktícizmus veszélyét elkerülő, tudatos óvónői gyakorlatot keressük, és ezáltal segítsük elő az egyén és a társadalom szempontjából fontos pedagógiai pszichológiai probléma megoldását.

Tisztában vagyunk azzal, hogy fejlesztő kísérleteink meritési bázisa meglehetősen szűk. Mégis szerencsés volt a kísérletben résztvevő óvónők megválasztása, s így az általunk elért eredmények akkor is helytállóak, ha nem adnak lehetőséget a szélesebbkörű általánosításhoz. Vizsgálati eredményeink ily módon a vizsgált mintára érvényesek, de lehetővé teszik a gyakorlati munka pszichológiai orientálását az óvodában.

Célunk elsősorban az utkeresés volt. Azt viszont joggal érezzük, hogy eredményeinkkel bizonyítottuk: az ut járható.

További feladatainkat a következőkben látjuk:

Folytatni kell a kísérleteket, nagyobb populáción és a személyiség több faktorára komplex módon kiterjedően. Ez várhatóan további évek munkáját igényli majd.

Tudatosítani kell az eddig elért eredményeinket, s motiválni az óvónőket arra, hogy ezt a munkát pedagógiai képességeik fejlesztésével, személyiségük totális mozgósításával igyekezzenek végezni. Ezt a következő uton véljük megvalósítani:

- a/ A már működő óvónők szervezett szakmai továbbképzése - ami szintén az alapképzettséget nyújtó intézmény feladata - során idézzük fel, mélyítsük el azokat az elméleti pszichológiai, pedagógiai, metodikai ismereteket, amelyekről dolgozatunkban is említést tettünk. Ezen az elméleti alapon igyekezzünk továbbfejleszteni a gyakorlatot.
- b/ A készülő új tantervek anyagában nagyobb súllyal kell szerepelniük a problémakör eredményes megoldásához szükséges, gyakorlatra orientált elméleti ismereteknek. Sajnos, arra nincs lehetőség, hogy erre a célra külön tantárgyat iktassunk be, hiszen a két éves képzés erre nem ad lehetőséget, mert csökkeneni kell a túlzott tantervi-tantárgyi mozaikszerűséget. Az óvónőképzés terén úgy tartjuk mindent megvalósíthatónak, hogy ezeket az elméleti ismereteket szervesen beépítjük a pszichológia tantervi anyagába, részben pedig a pszichológia és a pedagógia interdiszciplináris jellegének erősítésével integrált formában szerepeltetjük. Mindezek mellett több lehetőséget kell biztosítanunk a fakultatív jellegű speciál- illetve szakkollégiumi munka számára. Erre megvan a lehetőség, mert MM. utasításban 30 órában limi-

tálra a felsőfoku óvónőképző intézetek heti óraszámát. Cél többek között, hogy a limitált óraszámúval is lehetőséget kapjanak az óvónőjelöltek a fakultáció lehetőségeivel való élésre.

Eredményeink tehát egyfelől továbbfejleszthetők - és fejlesztendők - másfelől pedig beépíthetők mind a működő óvónők szakmai továbbképzésébe, mind pedig az új tantervek alapján 1984-től folyó alapképzésbe. Ugy véljük, hogy ha ez valóban sikerül, munkánk nem volt hiábavaló.

1. sz. melléklet

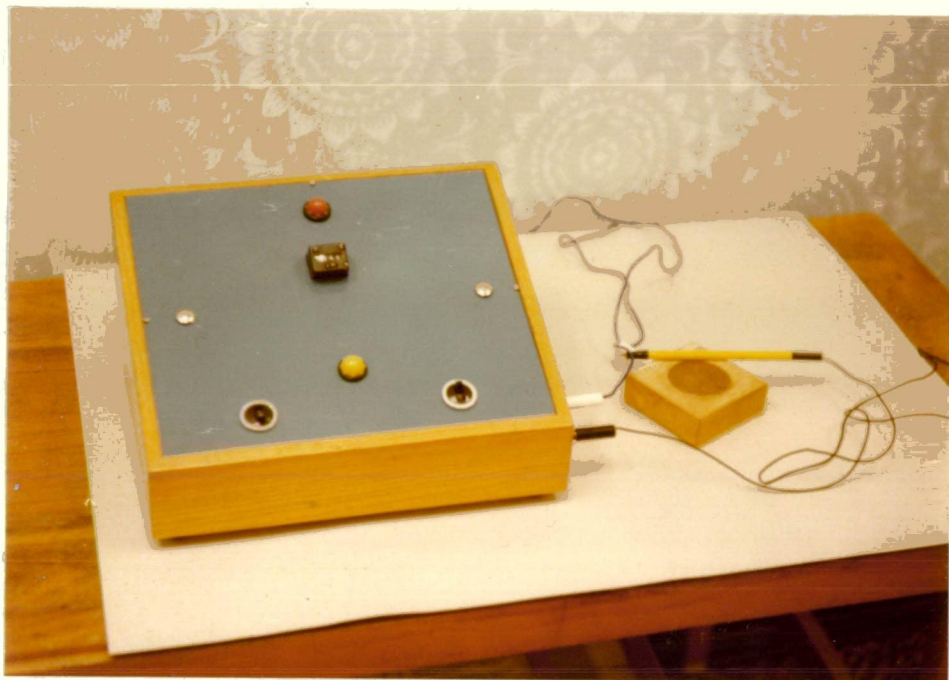


"RIM 2." típusu reakcióidőmérő

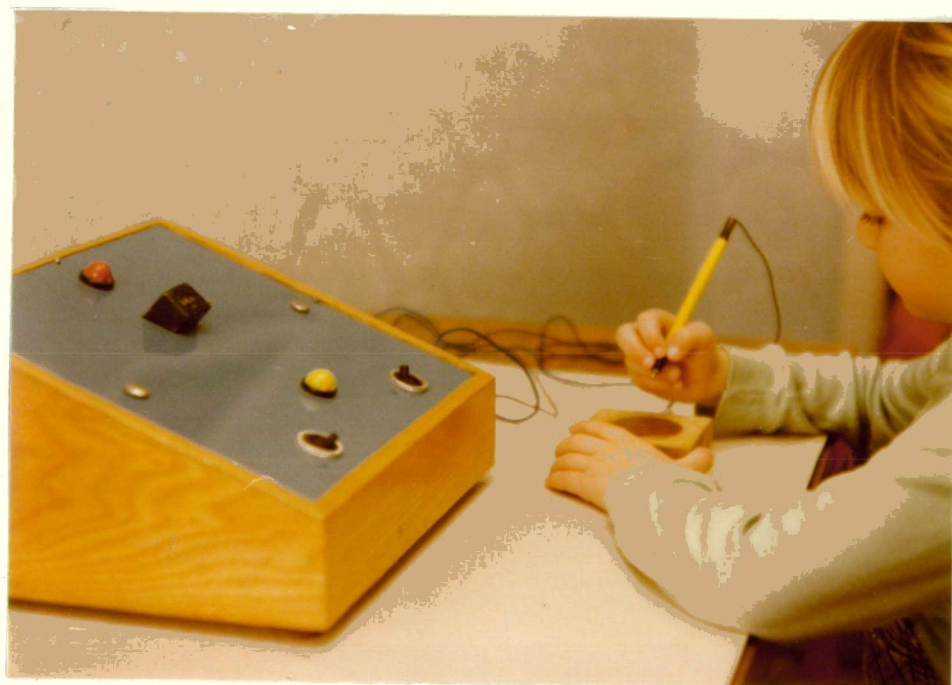


A reakcióidő mérése

2. sz. melléklet



A "tapping" működésre készen



Az ütésszám mérése

3. sz. melléklet



A tremométer

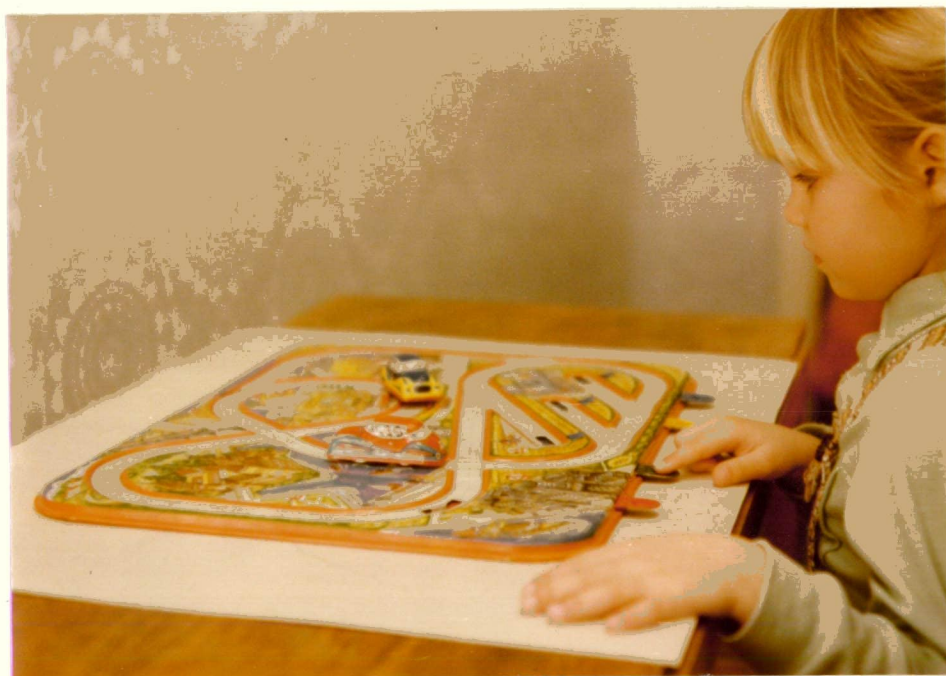


Az irányított kézmozgás mérése

4. sz. melléklet

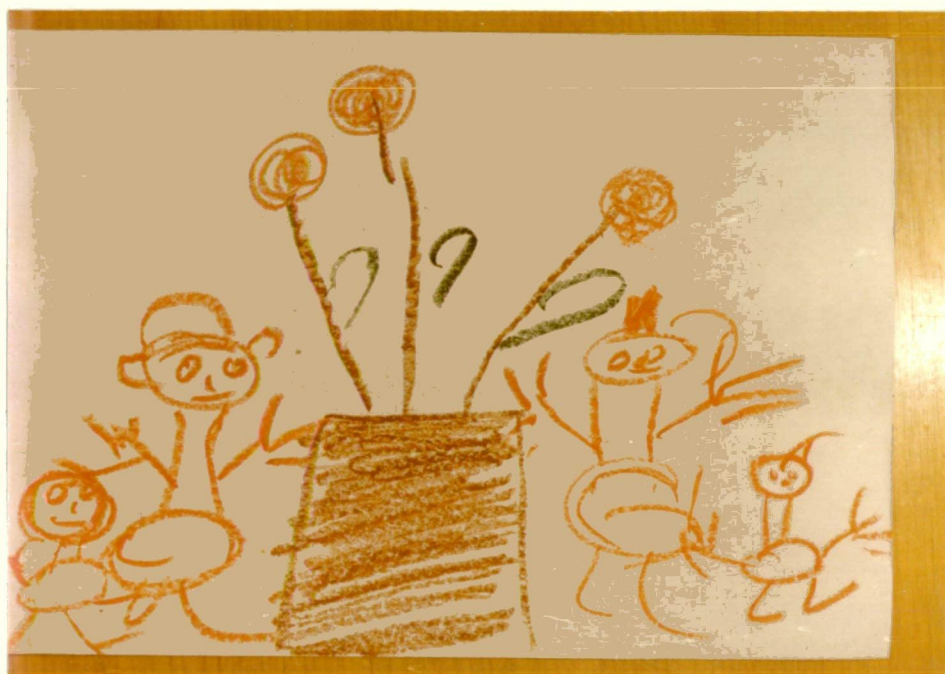


A közlekedési játék



A közlekedési játék működtetése

5. sz. melléklet



A. Katalin szeptemberi rajza



A. Katalin januári rajza

6. sz. melléklet

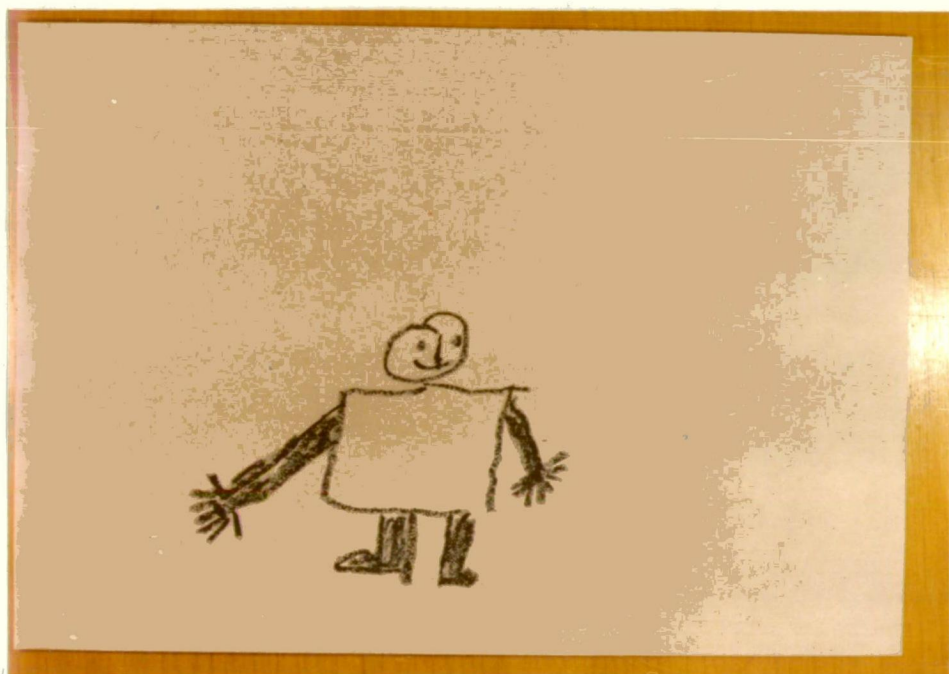


A. Tünde szeptemberi rajza



A. Tünde januári rajza

7. sz. melléklet



D. Zoltán szeptemberi rajza



D. Zoltán januári rajza



L. Péter szeptemberi rajza



L. Péter januári rajza

9. sz. melléklet



Sz. Márta szeptemberi rajza



Sz. Márta januári rajza

10. sz. melléklet

• • • • •

• • • • •

S Z E M É L Y I S É G L A P

Személyi adatok

Név.....

Születési hely _____ év _____ hó _____ nap

Részesült-e intézményes nevelésben, mennyi ideig?

/bölcsőde, óvoda, gyermekotthon/:

Apa neve: _____ kora: _____

munkahelye: _____

foglalkozása: _____ havi jövedelme: _____

neve: _____ kora: _____

munkahelye: _____

foglalkozása: _____ havi jövedelme: _____

Testvérsor: /kor, nem feltüntetésével/ _____

Lakeid: _____

<u>A család szerkezetének összetétele</u>	Ép.	Anya és	Apa és
/Ki foglalkozik a gyermek nevelésével? Bekarikázással jelölni!/ 2. apa 2.anya			

Anyá	Apa
egyedül	egyedül

Megjegyzés:

Lakásviszonyok: /Az otthon berendezettsége, felszereltsége, egészségügyi, esztétikai helyzete/

A család légköre:

Anamnézis

A terhesség Sima lefolyásu: _____ komplikációk: _____

Megjegyzés:

A születés Hány hónapra következett be? _____

Simas lefolyásu: _____ komplikációk: _____

Születési súly: _____ Felsírt-e azonnal _____

Megjegyzés:

A fejlődés mutatói

Mikor következett be /hónap/ Járás: _____

Beszéd: _____

Szobatisztaság: _____

Megjegyzés:

Betegségstörténet:

Orvosi vélemény: /testi, idegrendszeri, érzékszervi
épség, fejlettség/

A testi fejlődés adatai:

Csoport / hó		Súly	Magasság	Mellkas- körfogat
Kis	november			
	május			
Közép	november			
	május			
Nagy	november			
	május			

A szociális kapcsolatok alakulása

A beszoktatási folyamat jellemzői:

A társas kapcsolatok alakulása /kihez kötődik/

Otthon:

Óvodában:

A játéktevékenység fejlődése:

A beszédfejlődés /esetleges beszédhibák/:

A kezesség: /aláhúzással jelölni/ jobb bal átállított

Megjegyzés:

A mozgás-cselekvés fejlődése: /mozgáskoordináció, általános-, és képügyesség, alap és speciális készségek/

Önkiszolgálás:

Az érzelmi-akaratí fejlődés:

Az értelmi funkciók és képességek alakulása: /figyelem,
emlékezet, képzelet, gondolkodás, általános tájékozottság/

Önállóság /feladatvégzés, feladattudat/:

A magatartás általános jellemzői /esetleges problematikus tünetek/:

Eléri-e az iskolaérettségi szintet?

nagycsoportos óvónő

IRODALOM

- Allport G.W.: A személyiség alakulása. Bp. 1980 Gondolat Kiadó
- Almási György: Pszichológiai gyakorlatok /Tanárképző főiskolai jegyzet/ Bp. 1977, Tankönyvkiadó
- Ágoston György: A nevelés elméletének programja /Tanulmányok a neveléstudomány köréből/. Bp. 1958.
- Ágoston György: Nevelésselmelet Bp. 1970 Tankönyvkiadó
- Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer, Bp. 1976, Akadémiai Kiadó
- Baj van a gyermekemmel /Tanulmányok/ Szerk. F. Várkonyi Zsuzsa, Bp. 1977, Gondolat Kiadó
- Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár, Bp. 1981, Tankönyvkiadó
- Bencsik Endre: Gyógypedagógiai alapismeretek /Jegyzet a tanító- és az óvónőképző intézetek számára/ Bp. 1968, Tankönyvkiadó
- Bencsik Endre: A problematikus gyermekek nevelésének pszichológiai problémái /Pszichológia tankönyv a tanárképző főiskolák részére. Szerk.: Geréb György 409-424.o. Bp. 1971, Tankönyvkiadó
- Bencsik Endre: Pedagógiai pszichológia /Segédjegyzet az óvónőképző intézetek részére/ Bp. 1973. Tankönyvkiadó
- Bencsik Endre: Az óvónők felkészítése a korrekciós munkára. /Óvónőképző Intézetek III. Tudományos Ülésszakán elhangzott előadás./

- Kecskemét, 1978, OM. Kiadvány 243-254.o.
- Bencsik Endre: A korrekciós nevelés elvi problémái, szerepe, jelentősége az óvodában - különös tekintettel az iskolára való előkészítésre. /"A gyorsuló időben" Közlemények a Békés megyei pedagógusok oktató-nevelő tevékenységéből 22. szám 9-23. o./ Békéscsaba 1981, Kiadja a Békés megyei Tanács V.B.
- Budapesti Óvodások és iskolások testi fejlettsége /1968-1969./ /Szerk.: Hegedüs György és Eiben Ottó/. Bp. 1971, Közegészségügyi és Járványügyi Állomás kiadványa
- Clauss, G. - Hiebsch, H.: Gyermekpszichológia Bp. 1967, Akadémiai Kiadó
- Csertő-Ecsédi-Nagy-Puppi: Iskolaelőkészítő kompenzálás Bp. 1984, Tankönyvkiadó
- Duró L.-Kelemen, L.-Radnai, B.: Fejlődés és neveléslélektan, Bp. 1969, Tankönyvkiadó
- Duró Lajos: A pszichológiai-pedagógiai kísérlet metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi fejlődésének tanulmányozásában. A pszichológia módszerei /Pszichológiai Tanulmányok XIII. 185-199. o./ Bp. 1970, Akadémiai Kiadó
- Duró Lajos: A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése /Magyar Pszichológiai Szemle XXIX. 2. sz. 211-218. o./ Bp.1972, Akadémiai Kiadó

- Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában. /Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 21./ 5-32. o. Szeged, 1979.
- Duró Lajos: A pályaválasztási értékorientáció mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. /Szerk.: Duró Lajos és Zakar András/ 6-26. o. Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Pedagógus Továbbképző Intézet Kecskemét, 1980.
- Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata /Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 24./ 1-270. o. Szeged, 1982.
- Elkonyin, D.B. - Davidov, V.V.: Életkor és ismeretszerzés Bp. 1972. Tankönyvkiadó
- Elkonyin, D.B.: A gyermeki játék pszichológiája, Bp. 1983, Gondolat Kiadó
- Elkonyin, D.B.: Gyermeklélektan. /A gyermek fejlődése születésétől kétéves koráig/. Bp. 1964, Tankönyvkiadó.
- Forrai Tiborné: Iskolai teljesítmény és szorongás. Bp. 1968, Akadémiai Kiadó
- Fraisse, P.: A kísérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve, Bp. 1975, Akadémiai Kiadó
- Gano, V.: A fogyatékos gyermek nevelése. Bratislava, 1966.

- Gegesi Kiss Pál - Liebermann L.: Személyiségzavarok gyermekkorban, Bp. 1965, Akadémiai Kiadó
- Geréb György /szerk./: Pszichológia, Bp. 1971 és 1976, Tankönyvkiadó
- Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma, Bp. 1974, Akadémiai Kiadó
- Göllessz Viktor: A fejlődéstan alapjai, Bp. 1981. Tankönyvkiadó
- Gyógypedagógiai pszichológia. /Szerk. Illyés Gyuláné, 2. kiad./ Bp. 1971, Akadémiai Kiadó
- György Julia: A nehezen nevelhető gyermek. /A veszélyeztetett gyermek./ Bp. 1970, Medicina
- Hebb, D.O.: A pszichológia alapkérdései, Bp. 1975, Gondolat Kiadó
- Hegedüs-Szabó: Első osztályos tanulók inhomogenitása vizsgálata, Magyar Pszichológiai Szemle XIII. 203-213. Bp. 1972, Akadémiai Kiadó
- Hermann Alice: A gyermekben érlelődik a jövő. Válogatott írások. /Vál. Binét Ágnes/ Bp. 1979. MNOT - Kossuth Kiadó
- Hermann Alice: Óvodapedagógia, Bp. 1969. Tankönyvkiadó
- Hermann Alice: Értelmi elmaradás, értelmi fejlődés az óvodás otthonokban. Bp. 1967, Tankönyvkiadó
- Hermann Alice: Óvodás korú gyermekek tájékozottsága a világban. Bp. 1963, Tankönyvkiadó
- Hermann Imre-Hermann Alice: Az első tíz év. /A gyermek lelki élete, magyar írók, művészek, tudósok önéletrajzában./ Bp. 1959. Tankönyvkiadó

Ignatyev, J.I. - Kolcova, M.M. - Znamenszkaja, A.N.-

Lukin, N.Sz.: Tanulmányok az iskola előtti és kisiskolás
korcsoport pszichológiájának köréből.

Pszichológia a gyakorlatban 18. k. Bp. 1976,
Akadémiai Kiadó

Az intelligencia mérése. /Szerk. Kun Miklós - Szegedi
Márton./ Bp. 1972, Akadémiai Kiadó

Az iskolai kudarcokról. /Erőss László: A kudarcélmény
nyomában; Hans Löwe: Az iskolai kudarcok prob-
lémái./ Pszichológia - nevelőknek. Bp. 1974,
Tankönyvkiadó

Iskolás lesz a gyermekünk. Felkészítés az iskolára /Szerk.
Szabó Pál/ Bp. 1976, Gondolat Kiadó

Justné Kéry Hedvig: Az óvodás koru gyermekek gondolkodási
sajátosságai. Pszichológia a gyakorlatban 12.k.
Bp. 1968, Akadémiai Kiadó

Kabainé Huszka Antónia: Tanuljunk meg gyermeknyelven
Bp. 1980, Minerva Kiadó

Kardos Lajos: Általános pszichológia, Bp. 1964, Tankönyv-
kiadó

Kardos Lajos: Az érzékeléstől a cselekvésig. Pszichológia
- nevelőknek. Bp. 1982, Tankönyvkiadó

Kelemen László: Fejlődéslélektan /Tankönyv/ Bp. 1964,
Tankönyvkiadó

Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései
Bp. 1970, Tankönyvkiadó

Kelemen László: Pedagógiai Pszichológia. Bp. 1981, Tan-
könyvkiadó

- Kiss Tihamér: Életkorok pszichológiája /A személyiség fejlődése és hanyatlása./ Bp. 1966, Gondolat K.
- Kiss Tihamér: Az író-rajzoló mozgás fejlettségének vizsgálata iskoláskorba lépő gyermekeknél. Pszichológia a gyakorlatban 14.k. Bp. 1969, Akadémiai Kiadó
- Kósáné Ormai Vera-Járó Katalin- Kalmár Magda: Fejlődéslélektani vizsgálatok. Társas kapcsolat és személyiség. Bp. 1975, Tankönyvkiadó
- Kósáné Ormai Vera: A pedagógus és a nehezebb nevelhető /szociálisan inadaptált/ gyermek. Pszichológia a gyakorlatban 40.k. - Bp. 1981, Akadémiai Kiadó
- Kovaljov, A.G.: Személyiséglélektan. Bp. 1972. Tankönyvkiadó
- Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. /Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei./ Korszervi nevelés. Bp. 1975, Tankönyvkiadó
- Kürti Istvánné-Szilágyi Lilla: Új személyiségvizsgáló módszer óvodások és alsó tagozatos iskolások számára. Pszichológia a gyakorlatban 15.k. Bp. 1969, Akadémiai Kiadó
- Lantosné Dabas Erzsébet: A felbomló család gyermeke. Pszichológia a gyakorlatban 5.k. Bp. 1965, Akadémiai Kiadó
- Leontyev, A.N.: A pszichikum fejlődésének problémái. Bp. 1964, Kossuth Kiadó
- Leontyev, A.N.: Tevékenység, tudat, személyiség. Bp. 1979, Gondolat Kiadó

- Lurija, A. R.: Válogatott tanulmányok. /Vál. Osmanné Sági Judit./ Bp. 1975, Gondolat Kiadó
- Mérei Ferenc - V.Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Bp. 1972, Gondolat Kiadó
- Millar, S.: Játéklelektan. Bp. 1973, Közgazd. és Jogi K.
- Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat I.k. Bp. 1974, Akadémiai Kiadó
- Nagy József: A kompenzáló beiskolázási modell. Bp. 1974, Akadémiai Kiadó
- Nagy József: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége Bp. 1980, Akadémiai Kiadó
- Nowogrodzki, T.: Fejlesztéislelektan. Bp. 1965. Tankönyvkiadó
- Az óvodai játék pszichológiai problémái. /Tanulmánygyűjtemény. Szerzők: Pirjov, E.Batoeva, N.Vitanova, R.Paszcaleva, Sz. Zsekova./ Bp. 1972, Tankönyvkiadó
- Az óvodai nevelés programja, Bp. 1971, Tankönyvkiadó
- Az óvoda iskolaelőkészítő szerepéből adódó feladatok. /Az óvónőképző Intézetek II. Tud. Ülésszaka, Hajdúböszörmény, 1975. máj. 27-29./ /Szerk. Kovács György./ Kecskemét, 1977, OM. Pedagógusképző Oszt.
- Piaget, J.: Válogatott tanulmányok. /Vál. és bev. Kiss Árpád./ Bp. 1969, Gondolat Kiadó
- Popper Péter: A kriminális személyiségzavar kialakulása. Bp. 1970, Akadémiai Kiadó
- A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában. /Tanulmányok./ /Vál. és bev. Váriné Szilágyi Ibolya./ Bp. 1974, Gondolat Kiadó
- Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája. Bp. 1978. Tankönyvkiadó

- Radnai B. - Faragó K. - Gáborné D.B.: Az óvodáskorú gyermek. /Gyermekelektani előadások./ Bp. 1961, Tankönyvkiadó
- Ranschburg Jenő: Családi kör. Bp. 1977, Minerva
- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió. /Pszichológia - nevelőknek./ Bp. 1973, Tankönyvkiadó
- Ranschburg Jenő: Szülők lesznek. A családi nevelés pszichológiája az iskoláskorig. Bp. 1979, Gondolat Kiadó
- Rubinstein, Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai I-II. k. Bp. 1974, Akadémiai Kiadó
- Rubinstein, Sz.L.: Léte és tudat. Bp. 1967, Kossuth Kiadó
- Rubinstein, Sz.L.: A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Bp. 1977, Tankönyvkiadó
- Salamon Jenő /szerk./: Az alkotó gondolkodás kutatási problémái. /Az 1973 novemberében Visegrádon megtartott szimpozium vitaanyaga./ Bp. 1979, Akadémiai Kiadó
- Salamon Jenő: A gyakorlati problémamegoldás fejlődése 6-14 éves korban. Bp. 1973, Akadémiai Kiadó
- Salamon Jenő: Az értelmi fejlődés pszichológiája Bp. 1983. Gondolat Kiadó
- Salamon Jenő: Gyermekek gondolkodása a cselekvésben. /Az elemi konstruáló tevékenység fejlődése 6-10 éves korban./ Bp. 1971, Akadémiai Kiadó
- Szabó Pál: A játéktól az iskoláig. Az óvodáskorról /3-6 év/ Bp. 1978, HNF- Kossuth Kiadó
- Százötven /150/ éves a magyar óvoda. /Emléktűzés Kecskeméten 1978. máj. 31.-jun. 2./ Kecskemét 1978,

- O.M. Tud. egyetemi és Tanárképző Főisk. Főoszt.
Tanulmányok az iskola előtti és a kisiskolás korcsoport
pszichológiájának köréből. /Ignatyev, J.I. -
Kocova, M.M. - stb./ Pszichológia a gyakorlat-
ban 18. k. Bp. 1976, Akadémiai Kiadó
- Várkonyi Zsuzsa: Tájékozottság és kompetencia.
Óvodáskorúak személyiséglélektani vizsgálata.
Pszichológia a gyakorlatban 36. k. Bp. 1978,
Akadémiai Kiadó
- Vigotszkij, L.Sz.: Gondolkodás és beszéd. Bp. 1971,
Akadémiai Kiadó
- Vigotszkij, L.Sz.: A magasabb pszichikus funkciók fejlő-
dése. Bp. 1971, Gondolat Kiadó
- Vincze László - Vincze Flóra: A gyermek fejlődésének és
nevelésének kérdései. Szocialista Nevelés Könyv-
tára 88. k. Bp. 1954, Tankönyvkiadó
- Vincze László - Vincze Flóra: A gyermeki világnép problé-
mája a gyermeklélektanban. Bp. 1961, Tankönyv-
kiadó
- Wallon, H.: A gyermek lelki fejlődése. Bp. 1958, Gondolat
Kiadó
- Wallon, H.: Válogatott tanulmányok. /Vál. és bev. Mérei
Ferenc./ Bp. 1971, Gondolat Kiadó

15-65/1984.bksz.

Tárgy: Bencsik Endre
doktori szigorlata.
Melléklet: 1 db disszertáció

Dr. Duró Lajos elvtársnak
tszv.egyetemi docens

H e l y b e n

Professzor Elvtárs!

Mellékelve . Bencsik Endre: A manipulációs cselekvés és az intellektus
fejlődése és fejlesztése óvodás korban
.....

című doktori értekezését tisztelettel felkérem, hogy azt megbirálni
sziveskedjék. Legyen szabad Professzor Elvtárs szives figyelmét fel-
hívnom tanácsülésünk ama határozatára, amely a bírálat elkészítésének
és benyújtásának legkésőbbi határidejét a kézhezvételtől számított
harmadik hónap utolsó napjában állapította meg.

A mellékelt értekezést a bírálat elkészítése után sziveskedjék átadni
tanszéke könyvtárosának leltárba vétel és a könyvtárban való elhelye-
zése céljából.

Szeged, 1984. márc.29.

A kiadmány hiteles:

Agoston György
főelőadó



Prof. Dr. Duró Lajos
dékán

Kapták: Dr.Duró Lajos tszv.docens
Dr.Ágoston György prof. társbíráló